

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATO MELO RIBEIRO

**Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise  
da polifonia midiática**

São Paulo  
2023

**RENATO MELO RIBEIRO**

Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da  
polifonia midiática

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade  
e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria  
Zákia Lian Sousa.

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

R484d      Ribeiro, Renato Melo  
             Discursos sobre avaliações de larga escala em  
             revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática  
             / Renato Melo Ribeiro; orientadora Sandra Maria  
             Zákia Lian Sousa. -- São Paulo, 2023.  
             550 p.

             Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
             Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de  
             Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

             1. Avaliação educacional. 2. Polifonia. 3.  
             Revista pedagógica. I. Sousa, Sandra Maria Zákia  
             Lian, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

RIBEIRO, Renato Melo.

Título: Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 20/03/2023

### Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa  
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)  
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino  
Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
Julgamento: Aprovado

Profa. Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto  
Instituição: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)  
Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse  
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)  
Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Instituição: Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)  
Julgamento: Aprovado

*A Nazaré, minha vó;  
A Luiza e Afonso, meus pais;  
A Vanessa, meu amor;  
E aos frutos desse amor - Alice e Inácio.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Sandra Zákia Sousa, pela orientação arguta e apreciação minuciosa de cada página desta tese, do projeto à versão final, mas também pela amizade intelectual e partilha de sua sabedoria acadêmica e pedagógica;

Às Professoras Alicia Bonamino, Maria Angélica Minhoto, Gladys Barreyro, Mara Regina de Sordi, Cristiane Machado, Marilda Schneider, Zara Tripodi, e aos Professores Elton Nardi e Ocimar Alavarse, por terem aceitado apreciar e contribuir com esta tese, na condição de integrantes de sua comissão julgadora;

Aos Professores Valdir Barzotto, André Singer, Marta Arretch, Mayra Gomes e Rosely Fischiman, pelas aprendizagens em meio às disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp;

À Professora Lélia Silveira Melo Souza pelo aconselhamento em questões de tradução;

Ao servidor Ricardo Sacco, chefe do serviço de Pós-Graduação da Feusp, pela atenção e presteza em relação aos trâmites formais desta pesquisa;

Aos meus professores e às minhas professoras da Graduação, do Curso de Letras - Linguística (FFLCH-USP) e da Licenciatura em Língua Portuguesa (Feusp), por terem semeado um interesse duradouro pelas questões de Linguagem e Educação.

*“São vozes diferentes cantando diversamente o mesmo tema. Isto constitui precisamente a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos”.*

(BAKHTIN, Mikhail, 2005, p. 44)

## RESUMO

RIBEIRO, Renato Melo. *Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática*. 550f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa analisa e discute a circulação da controvérsia sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas publicadas no Brasil, entre 2007 e 2014 - período de avanço institucional do aparelho avaliativo e de acirramento dos debates no campo da avaliação educacional. O objetivo central é responder a seguinte pergunta: como a arena social que discute avaliação externa da educação básica foi representada (reconstruída) na polifonia midiática que circulou em revistas pedagógicas? Para tanto, examina-se a configuração polifônica das revistas em função de três eixos: a agenda temática da controvérsia; os sujeitos da controvérsia e suas características socioinstitucionais; os posicionamentos na controvérsia, sob a forma de discursos, argumentos e opinião. O interesse investigativo recai sobre as revistas Nova Escola (Fundação Victor Civita, São Paulo - SP), Presença Pedagógica (Editora Dimensão, Belo Horizonte - MG) e Pátio - Ensino Fundamental (Editora ArtMed, Porto Alegre - RS), a partir de um *corpus* com diferentes gêneros textuais e enunciadores que abordaram a temática em tela. A abordagem ancora-se na noção de *polifonia* (BAKHTIN, 2003, 2005, 2014) para operacionalizar uma “decomposição polifônica” das vozes inscritas nos textos midiáticos. Tal “decomposição” mobiliza igualmente procedimentos e instrumentos inspirados na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003), tendo em vista a produção de evidências sobre o viés de opinião das revistas e a permeabilidade de cada periódico a posicionamentos não alinhados a seu viés midiático. Nos limites do material textual e do intervalo histórico analisado, conclui-se que a arena social que debate avaliação externa foi recontextualizada pelas revistas pedagógicas sob a forma de uma *arena avaliativa midiaticizada*, sobrerrepresentando o campo de apoio à avaliação em larga escala, e sub-representando os campos de crítica propositiva e de recusa a essas avaliações. No âmbito das pesquisas avaliativas e educacionais, esta investigação realiza uma descrição e uma síntese interpretativa original das condições de produção e de circulação do debate sobre avaliações em larga escala no Brasil. Além disso, desenvolve-se um conjunto de dispositivos metodológicos que poderão ser adaptados para a análise de outras controvérsias públicas em educação.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional. Avaliação em larga escala. Controvérsia educacional. Revistas pedagógicas. Polifonia.



## ABSTRACT

RIBEIRO, Renato Melo. *Discourses on large-scale assessment in pedagogical journals: analysis of the polyphony media*. 550f. Thesis (Doctorate in Education) – School of Education, University of São Paulo, 2023.

This research analyses and discusses the dissemination of the controversy in large-scale assessment in pedagogical journals published in Brazil, during 2007 and 2014 – period in which there was an institutional progress in the assessment device and the increase of the debates in the field of educational assessment. The main goal is to answer the following question: how was the social arena that discusses external assessment in elementary school represented (reconstructed) in the media polyphony divulged in pedagogical journals? To achieve this, the polyphonic configuration of the journals is examined based on three axes: the thematic agenda of the controversy; the subjects of the controversy and their socio-institutional characteristics; the placements on the controversy, under the form of discourse arguments and opinion. The interest of the research lies in the journals *Nova Escola* (Victor Civita Foundation São Paulo – SP), *Presença Pedagógica* (Publisher Dimensão, Belo Horizonte – MG) and *Pátio – Ensino Fundamental* (Publisher ArtMed, Porto Alegre – RS), based on a corpus with different textual genres and enunciators that approach the theme. The approach is founded upon the notion of polyphony (BAKHTIN, 2003, 2005, 2014) to prepare a “polyphonic decomposition” of the voices subscribed on the media texts. Such “decomposition” equally encourages procedures and tools inspired in Content Analysis (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003), having in mind the production of evidence under the perspective of the journal opinion and the influence of each periodical which are not in accordance with its media bias. In the boundaries of the textual material and the analyzed historical period, it was concluded that the social arena which debates external assessment was re-contextualized by the pedagogical journals by means of a mediatized evaluative arena, over representing the field of support in large-scale assessment, and under representing the fields of propositional criticism and refusal of these evaluations. In the scope of evaluative and educational research, this research describes and produces an original interpretative synthesis of the production conditions and the dissemination of the debate about large-scale assessment in Brazil. Moreover, a set of methodological devices is developed that could be adapted for the analysis of other public controversies in education.

**Key words:** Educational evaluation. Large-scale assessment. Educational controversy. Pedagogical journal. Polyphony.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Espiral das esferas de debate sobre avaliações em larga escala.....	38
<b>Figura 2</b> - Sintaxe fundamental das avaliações em larga escala.....	56
<b>Figura 3</b> - Espectro do Construto: dimensões e elementos.....	66
<b>Figura 4</b> - Esquema conceitual do “compartilhamento dos resultados”.....	98
<b>Figura 5</b> - “Paradoxo do impacto”: <i>oportunidades</i> e <i>riscos</i> das avaliações externas.....	120
<b>Figura 6</b> - Dimensões do “aparelho avaliativo”.....	129
<b>Figura 7</b> - “Arena avaliativa estrutural” – sujeitos prototípicos.....	131
<b>Figura 8</b> - Decágono dos <i>conceitos estruturantes</i> da avaliação em larga escala.....	142
<b>Figura 9</b> - “Arena avaliativa conjuntural” – tipos de fatores e campos de opinião.....	238
<b>Figura 10</b> - Capas das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica, Pátio e Educação.....	256
<b>Figura 11</b> - Quadrantes do dispositivo midiático “Revista Pedagógica”.....	270
<b>Figura 12</b> - Etapas da “decomposição polifônica” do texto midiático.....	284
<b>Figura 13</b> - Percurso enunciativo-discursivo de constituição da <i>abordagem/opinião</i> sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas.....	431
<b>Figura 14</b> - “Vetores polifônicos” da Nova Escola (NE), da Presença Pedagógica (PP) e da Revista Pátio (RP)”: uma metáfora gráfica da relativa convergência discursiva.....	449
<b>Figura 15</b> – Diagrama da diferenciação-convergente entre as revistas (‘Nova Escola’, ‘Revista Pátio’ e ‘Presença Pedagógica’): união, intersecções e diferenças entre conjuntos de traços descritivos da configuração de cada periódico.....	459
<b>Figura 16</b> - “Arena avaliativa midiaticizada”: representação da circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala na Nova Escola (NE), na Revista Pátio (RP) e na Presença Pedagógica (PP).....	467
<b>Figura 17</b> - “Arena avaliativa no Brasil” – percurso gerativo da <i>arena midiaticizada</i> .....	479
<b>Figura 18</b> - Dispositivos metodológicos da pesquisa “Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática”.....	480

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - <i>Semântica geral</i> da avaliação em larga escala em decorrência de seus <i>traços semânticos</i> .....	51
<b>Quadro 2</b> - Algumas evidências relativas aos sujeitos da avaliação – <i>sujeito avaliador e sujeito avaliado</i> - no discurso acadêmico e institucional.....	59
<b>Quadro 3</b> - Evidências discursivas relativas aos objetos da avaliação.....	61
<b>Quadro 4</b> - Exemplos de níveis de proficiência em leitura utilizados no Saeb/Prova Brasil (breve recorte adaptado).....	91
<b>Quadro 5</b> - Constituintes pragmáticos da usabilidade avaliativa.....	109
<b>Quadro 6</b> - Dispositivos legais e normativos do “aparelho avaliativo” do Brasil.....	126
<b>Quadro 7</b> - Conceitos estruturantes da avaliação em larga escala e tensividades.....	142
<b>Quadro 8</b> - Matriz de fatores associados aos campos de opinião da arena avaliativa.....	174
<b>Quadro 9</b> - Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de apoio às avaliações em larga escala.....	179
<b>Quadro 10</b> - Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de recusa.....	196
<b>Quadro 11</b> - Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de crítica propositiva.....	216
<b>Quadro 12</b> – Matriz de fatores multidimensionais da arena avaliativa - versão concisa.....	237
<b>Quadro 13</b> – Pesquisas que tomaram revistas pedagógicas contemporâneas como objeto ou fonte (1995-2019).....	249
<b>Quadro 14</b> – Critérios para seleção de revistas pedagógicas como material de pesquisa.....	262
<b>Quadro 15</b> – Apreciação das revistas pedagógicas do mapeamento inicial a partir dos critérios de seleção do material da pesquisa.....	263
<b>Quadro 16</b> – Níveis, dimensões e descritores para a análise qualitativa e quantitativa da polifonia da avaliação nas revistas pedagógicas.....	281
<b>Quadro 17</b> – Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso da governança educacional</i> .....	312
<b>Quadro 18</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso das políticas e práticas eficazes</i> .....	314
<b>Quadro 19</b> - Exemplos com enunciados do que manifestam o <i>discurso da qualidade</i> .....	317
<b>Quadro 20</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso da centralidade dos profissionais da escola</i> .....	318

<b>Quadro 21</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso da gestão</i> .....	320
<b>Quadro 22</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso do capital humano</i> ....	321
<b>Quadro 23</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso de popularização da avaliação</i> .....	324
<b>Quadro 24</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso da equidade</i> .....	325
<b>Quadro 25</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação</i> .....	328
<b>Quadro 26</b> - Exemplos com enunciados que manifestam o <i>discurso crítico</i> .....	330
<b>Quadro 27</b> - Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de <i>apoio</i> .....	336
<b>Quadro 28</b> - Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de <i>ressalva</i> .....	362
<b>Quadro 29</b> - Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de <i>recusa</i> .....	376
<b>Quadro 30</b> - Exemplos com enunciados que manifestam a abordagem/opinião <i>positiva/favorável</i> .....	390
<b>Quadro 31</b> - Exemplos com enunciados que manifestam a abordagem/opinião <i>positiva/favorável com ressalvas</i> .....	397
<b>Quadro 32</b> - Exemplos com enunciados do corpus que manifestam a abordagem/opinião <i>negativa/desfavorável</i> .....	400
<b>Quadro 33</b> - Exemplos com enunciados que manifestam abordagem/opinião sobre a avaliação externa de forma implícita ou indireta.....	406
<b>Quadro 34</b> - Parâmetros e traços descritivos da polifonia midiática das revistas pedagógicas ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') em relação à circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil (2007-2014).....	433
<b>Quadro 35</b> - Paralelo entre os argumentos estruturais da polifonia das revistas e os fatores multidimensionais da arena avaliativa conjuntural.....	451
<b>Quadro 36</b> – Paralelo entre atores dos campos de opinião da arena avaliativa conjuntural e atores das abordagens que circularam em revistas pedagógicas – Nova Escola, Revista Pátio e Presença Pedagógica.....	456
<b>Quadro 37</b> – Elementos da arena avaliativa midiaticizada pelas revistas - Nova Escola, Revista Pátio, Presença Pedagógica - com somatórios por segmento do <i>corpus</i> ('Em NE, RP e PP', 'Em NE e RP' e outros).....	462
<b>Quadro 38</b> – <i>Corpus</i> da pesquisa “Discursos sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas [...]”: textos e edições.....	529
<b>Quadro 39</b> - <i>Corpus</i> da pesquisa “Discursos sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas [...]”: identificação dos sujeitos/enunciadores (e seus enunciados).....	536

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Distribuição absoluta das ocorrências de revistas pedagógicas contemporâneas em estudos no Brasil (1995-2019).....	253
<b>Gráfico 2</b> - Distribuição relativa das ocorrências de revistas pedagógicas contemporâneas em estudos no Brasil (1995-2019).....	254
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição absoluta dos textos por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por <i>centralidade temática</i> ('Tema principal'; 'Subtema importante') da avaliação externa nas matérias publicadas.....	291
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição relativa dos textos do por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>centralidade temática</i> ('Tema principal'; 'Subtema importante') da avaliação externa nas matérias publicadas.....	291
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição absoluta dos textos por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>tipo de autor</i> (autor interno [integrante do periódico]; autor externo [convidado do periódico]).....	299
<b>Gráfico 6</b> - Distribuição relativa dos textos por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica'); e por <i>tipo de autor</i> ('autor interno' [integrante do periódico]; 'autor externo' [convidado do periódico]).....	300
<b>Gráfico 7</b> - Distribuição absoluta dos textos por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>gênero textual</i> ('Reportagem'; 'Entrevista'; 'Artigo de opinião'; 'Notícia'; 'Texto didático'; 'Artigo científico').....	301
<b>Gráfico 8</b> - Distribuição relativa dos textos por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>gênero textual</i> ('Reportagem'; 'Entrevista'; 'Artigo de opinião'; 'Notícia'; 'Texto didático'; 'Artigo científico').....	301
<b>Gráfico 9</b> - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por <i>revista</i> ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e <i>tipo de voz</i> (voz interna [integrante do periódico]; voz externa [convidado do periódico]).....	303
<b>Gráfico 10</b> - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista (Nova Escola; Presença Pedagógica) e <i>tipo de voz</i> (voz interna [integrante do periódico]; voz externa [convidado do periódico]).....	304
<b>Gráfico 11</b> - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores <b>externos ao periódico</b> por <i>revista</i> (Nova Escola; 'Revista Pátio'; Presença Pedagógica;) e por <i>tipo de sujeito</i> ('Sujeito individual'; 'Sujeito institucional').....	306
<b>Gráfico 12</b> - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores <b>externos ao periódico</b> por <i>revista</i> (Nova Escola; Presença Pedagógica; 'Revista Pátio') e por <i>tipo de sujeito</i> ('Sujeito individual'; 'Sujeito institucional').....	306

<b>Gráfico 13</b> - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores <b>externos aos periódicos</b> por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>tipo de enunciador</i> ('Enunciador-fonte; 'Enunciador-autor', 'Enunciador-entrevistado').....	307
<b>Gráfico 14</b> - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores <b>externos ao periódico</b> por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>tipo de enunciador</i> ('Enunciador-fonte; 'Enunciador-autor', 'Enunciador-entrevistador').....	308
<b>Gráfico 15</b> - Distribuição absoluta das ocorrências de discursos educacionais abonadores e não abonadores por revista ['Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica'].....	334
<b>Gráfico 16</b> - Distribuição relativa das ocorrências de discursos educacionais abonadores e não abonadores por revista ['Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica'].....	335
<b>Gráfico 17</b> - Distribuição absoluta das ocorrências de argumentos estruturais por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>orientação do argumento</i> ('Apoio'; 'Ressalva'; 'Recusa').....	383
<b>Gráfico 18</b> - Distribuição relativa das ocorrências de argumentos estruturais por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>orientação do argumento</i> ('Apoio'; 'Ressalva'; 'Recusa').....	383
<b>Gráfico 19</b> - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>abordagem/opinião</i> ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....	410
<b>Gráfico 20</b> - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>abordagem/opinião</i> ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....	410
<b>Gráfico 21</b> - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio'), por <i>tipo de voz</i> ('Voz interna'; 'Voz externa') e por <i>abordagem/opinião</i> ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....	411
<b>Gráfico 22</b> - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio'), por <i>tipo de voz</i> ('Voz interna'; 'Voz externa') e por <i>abordagem/opinião</i> ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....	412
<b>Gráfico 23</b> - Distribuição absoluta dos textos do gênero reportagem com 2 (dois) ou mais enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>tipo de polifonia intratextual</i> ('Apenas enunciadores favoráveis'; 'Maioria de enunciadores favoráveis'; 'Equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis').....	426
<b>Gráfico 24</b> - Distribuição relativa dos textos do gênero reportagem com 2 (dois) ou mais enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por <i>tipo</i>	

*de polifonia intratextual* ('Apenas enunciadores favoráveis'; 'Maioria de enunciadores favoráveis'; 'Equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis').....426

**Gráfico 25** - Distribuição absoluta dos enunciadores-entrevistados que se manifestaram por meio do gênero "entrevista" por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por *abordagem/opinião* ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....428

**Gráfico 26** - Distribuição relativa dos enunciadores-entrevistados que se manifestaram por meio do gênero "entrevista" por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por *abordagem/opinião* ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....428

**Gráfico 27** - Distribuição absoluta dos enunciadores-autores que se manifestaram por meio do gênero "artigo" por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por *abordagem/opinião* ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....429

**Gráfico 28** - Distribuição relativa dos enunciadores-autores que se manifestaram por meio do gênero "artigo" por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por *abordagem/opinião* ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').....430

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição absoluta e relativa das edições que forneceram textos para o <i>corpus</i> por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	287
<b>Tabela 2</b> – Distribuição absoluta e relativa dos textos do <i>corpus</i> por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	287
<b>Tabela 3</b> – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores que integram o <i>corpus</i> da pesquisa por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	289
<b>Tabela 4</b> – Média e mediana de enunciadores por texto das revistas (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’).....	289
<b>Tabela 5</b> – Distribuição absoluta e relativa dos <i>temas centrais</i> dos textos por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pedagógica’) e por <i>tema central específico</i> .....	292
<b>Tabela 6</b> – Distribuição absoluta e relativa dos <i>temas específicos da avaliação em larga escala</i> que ocorreram nos textos por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’).....	294
<b>Tabela 7</b> – Distribuição absoluta e relativa dos referentes da avaliação externa que ocorrem nos textos por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por <i>referente</i> (‘Prova Brasil’; ‘Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica’; e outros).....	297
<b>Tabela 8</b> – Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de atores externos institucionais por <i>revista</i> .....	306
<b>Tabela 9</b> – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores externos aos periódicos por <i>campo institucional</i> (‘Atores de Instituição de Ensino Superior’; ‘Atores de Órgãos Governamentais’ e outros) e por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	309
<b>Tabela 10</b> – Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de discursos educacionais nos enunciados por <i>categoria de discurso</i> (‘Discurso das políticas e práticas eficazes’; ‘Discurso de popularização da avaliação’; e outros) e por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	332
<b>Tabela 11</b> - Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de “argumentos estruturais” por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).....	384
<b>Tabela 12</b> – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores externos ao periódico por <i>revista</i> (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’);, por <i>campo socioinstitucional</i> (‘atores da educação básica’; ‘atores de organizações do terceiro setor’; e outros) e por <i>abordagem/opinião</i> (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).....	413



**Tabela 13** – Distribuição absoluta das ocorrências de cada ator individual externo por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica'), explicitando nome, papel social, vínculo institucional e abordagem/opinião.....417

**Tabela 14** – Distribuição absoluta e relativa dos traços descritivos da matriz de parâmetros da configuração polifônica das mídias pedagógicas, por *tipo de parâmetro* ('Temáticos', 'Enunciativos', 'Discursivos') e por *segmento do corpus* ('Em NE, RP E PP', 'Em NE e RP' e outros).....460

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Abave - Associação Brasileira de Avaliação Educacional
- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
- Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anpae - Associação Nacional de Pesquisa em Administração Educacional
- Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- Avalia/BH - Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte
- BIB - Blocos Incompletos Balanceados
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNI - Banco Nacional de Itens
- CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
- Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAT - *Computer Adaptive Testing* (Testes Adaptativos de Computador)
- Cebraspe - Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
- CEE/SP - Conselho Estadual de Educação de São Paulo
- Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação
- CPS - Coordenação de Planejamento Setorial
- CSP/Conlutas - Central Sindical Popular “Conlutas”
- CTERA - *Confederación del Trabajadores de la Educación de la República Argentina*
- DD - discurso direto
- EF - Ensino Fundamental
- EI – Educação Integral
- EM - Ensino Médio

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FCC - Fundação Carlos Chagas

Feusp - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação

FVC - Fundação Victor Civita

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDE - Indicador de Desempenho Escolar do Ceará

IDE – Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo

Ideal - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Alagoas

Ideam – Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idego – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás

IDEPB - Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

Idepe - Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

Iderj - Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

IdeSP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IEE - Indicador de Efeito Escola

IETS - Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IQE – Índice Municipal de Qualidade Educacional

IQE - Instituto Qualidade no Ensino

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação.

NAEP - *National Assessment of Educational Progress* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional)

NAI - Núcleo de Avaliação Institucional

NCLB - *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Fica para Trás)

NE - Nova Escola

NLET - *National Laboratory for Education Transformation* (Laboratório Nacional para a Transformação da Educação)

NSE - nível socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONG - Organização não governamental

OS - Organizações Sociais

Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PGE - Prêmio Gestão Escolar

PIB - Produto Interno Bruto

Pisa - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes)

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP - Presença Pedagógica

Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização

Proeb - Programa de Avaliação da Educação Básica

PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC/Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RP - Revista Pátio

Sadeam - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saepi - Sistema de Avaliação Educacional do Piauí

Saethe - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/CE - Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEE/SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

Sepe/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SIEd - Sistema de Informações Educacionais

Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME - Secretaria Municipal de Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação -

Spaeece – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCT – Teoria Clássica dos Testes

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

TPE - Todos Pela Educação

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina –

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Uncme - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Undime - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

Vunesp - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	25
<b>1 Avaliação em larga escala: conceitos estruturantes e tensividades</b>	41
1.1 Semântica avaliativa	43
1.2 Sintaxe fundamental	56
1.3 Construtos avaliados	64
1.4 Processo avaliativo	76
1.5 Resultados da avaliação	88
1.6 Compartilhamento dos resultados	98
1.7 Usos dos resultados	104
1.8 Efeitos da avaliação	111
1.9 Aparelho avaliativo	121
1.10 Arena avaliativa estrutural	130
1.11 Síntese dos conceitos estruturantes e suas tensividades	142
<b>2 Arena avaliativa conjuntural no Brasil: fatores e campos de opinião</b>	147
2.1 Fatores estruturais	149
2.2 Fatores históricos	153
2.3 Fatores contextuais	159
2.4 Fatores ideológicos	166
2.5 Fatores epistemológicos	168
2.6 Fatores políticos	170
2.7 Matriz de fatores da arena avaliativa conjuntural	173
2.8 Evidências enunciativas dos fatores associados aos campos de opinião	178
2.8 Síntese da arena avaliativa conjuntural	236
<b>3 Material, metodologia e sistemática de análise</b>	239
3.1 Material textual	239
3.1.1 Características comuns às instituições midiáticas	239
3.1.2 Especificidades das revistas pedagógicas	244
3.1.3 Recorte temporal para a seleção do material	258
3.1.4 Critérios para seleção das revistas e constituição do <i>corpus</i>	261
3.1.5 Quadrantes da revista pedagógica, eixos e objeto de análise	269
3.2 Orientação metodológica	271
3.3 Sistemática de análise	279
<b>4 Decomposição polifônica das revistas analisadas</b>	286
4.1 Especificação e dimensionamento do <i>corpus</i>	287
4.2 Análise temática	290
4.3 Análise socioenunciativa	299
4.4 Análise dos discursos educacionais	311
4.5 Análise dos argumentos estruturais	336
4.6 Análise da abordagem/opinião	390
4.7 Síntese da polifonia midiática e interpretação dos resultados	431
<b>Considerações finais</b>	469

<b>Referências .....</b>	<b>482</b>
<b>Apêndice A – Inventário de edições e textos do <i>corpus</i> .....</b>	<b>528</b>
<b>Apêndice B – Inventário de enunciadores do <i>corpus</i> .....</b>	<b>535</b>



## Introdução

A pesquisa “Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática” investiga a circulação da controvérsia sobre avaliação externa<sup>1</sup> da educação básica em revistas pedagógicas nacionais publicadas entre 2007 e 2014: período marcado tanto pelo avanço institucional como pelo acirramento das tensões na esfera pública da avaliação. Trata-se de um desdobramento, em nível de Doutorado, da pesquisa iniciada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), entre 2015 e 2018, intitulada “O debate sobre avaliações em larga escala no Brasil: tensões contextuais e argumentativas” (RIBEIRO, 2018)<sup>2</sup>.

A investigação se inscreve no campo científico da *avaliação educacional* e, mais especificamente, nos estudos interdisciplinares que gravitam a modalidade externa e em larga escala de avaliação. No entanto, por razões teórico-metodológicas<sup>3</sup>, a pesquisa mantém intersecção com os *estudos do discurso*, na perspectiva da construção de uma “abordagem discursiva” da avaliação em larga escala, com vistas a compreender (descrever, explicar) sua controvérsia pública, ou mais especificamente - na presente etapa de investigação -, da circulação dessa controvérsia em dispositivos midiáticos que tem por público-alvo os profissionais da educação.

Marcadas pela controvérsia pública desde o início de sua proposição, as avaliações externas e em larga escala vêm mobilizando um grande número de sujeitos com diferentes

---

<sup>1</sup> No âmbito deste trabalho, seguindo usos comuns na comunidade educacional brasileira, utiliza-se o termo ‘avaliação externa e em larga escala’ (ou, por razões estilísticas, as variantes ‘avaliação externa’, ‘avaliação em larga escala’, ‘avaliação de larga escala’) para designar as verificações externas do desempenho dos estudantes da educação básica por meio de testes padronizados aplicados em larga escala, tal como ocorre, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil e em programas similares realizados pelos sistemas estaduais e alguns municipais.

<sup>2</sup> O contato do pesquisador com a temática da avaliação educacional se inicia em 2014, por meio de sua atuação como educador (servidor não docente) no Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-Feusp), sob a coordenação da Professora Sonia M. P. Kruppa (Feusp). No entanto, o interesse específico pela controvérsia sobre sobre avaliações em larga escala emergiu em 2016, já no Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp, em meio a realização da disciplina “Avaliação Educacional: Pressupostos Teórico-Metodológicos e Propostas em Realização no Brasil”, ministrada pela Professora Sandra M. Zákia L. Sousa (Feusp).

<sup>3</sup> A opção teórico-metodológica tem relação com a formação acadêmica de base do pesquisador, que se graduou em Letras - Linguística pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e se licenciou em Letras – Português pela Faculdade de Educação da USP, em 2006.

filiações institucionais - Estado, fundações privadas, organizações não governamentais, organismos internacionais, sindicatos, escolas, universidades etc. que se pronunciam sobre o tema, manifestando um amplo espectro de opiniões, argumentos e orientações ideológicas. Os estudos que sistematizaram esse debate na esfera acadêmica (cf. BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; RIBEIRO, 2018) oferecem uma amostra do gradiente argumentativo à disposição dos sujeitos da controvérsia da avaliação.

Para o estudo da problemática da circulação dessa controvérsia no universo das escolas básicas no Brasil, as revistas pedagógicas constituem *locus* de observação privilegiado. Com mais de uma dezena de periódicos com circulação nacional, essas revistas têm reconhecido papel como portador de discursos educacionais nos meios escolares e de gestão, com potencial para incidir na opinião de dirigentes, gestores e professores da educação básica. A revista *Nova Escola*, por exemplo, foi distribuída desde sua criação (1986; Editora Abril e Fundação Victor Civita) de forma gratuita para cerca de 220 mil escolas públicas, por força de um acordo com o governo federal que só terminou em 2010, quando passou a vigorar um processo licitatório para aquisição de revistas<sup>4</sup>. A partir de 2010, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Periódicos), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC), passou a adquirir e distribuir uma dezena de revistas pedagógicas<sup>5</sup> para compor o acervo de bibliotecas escolares, servindo como material de leitura e formação de professores e gestores. E, além da aquisição pública, as revistas pedagógicas fazem uso de outras formas de circulação, por exemplo: a venda por assinaturas, a venda avulsa em bancas, eventos e pela internet, a publicação de conteúdo em portais na internet (BRANDÃO, C., 2016; FNDE, 2011; RAMOS, 2009; GENTIL, 2006; CITELLI, 2000; BARBOSA; CAMPOS, 2010; BUENO, 2007; SILVEIRA, 2006; BICCAS; CARVALHO, 2000).

Outrossim, nas revistas pedagógicas encontram-se as temáticas e os referentes (programas, projetos, indicadores e componentes avaliativos) que foram elevados pelo discurso dessas mídias à condição de agenda do debate público. Nos textos publicados, ecoam

---

<sup>4</sup> Conferir em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe>

<sup>5</sup> Em 2014, por exemplo, o PNBE Periódicos contemplou 153.840 escolas, distribuindo as seguintes revistas: “Carta Fundamental” (Editora Confiança); “Carta na Escola” (Editora Confiança); “Nova Escola” (Editora Abril); “Pátio Educação Infantil” (ArtMed); “Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico” (ArtMed); Presença Pedagógica (Ed. Dimensão); Filosofia, Ciência e Vida (Araguaia Grafica); Língua Portuguesa (Ed. Dimensão); Cálculo Matemática para Todos (Ed. Dimensão); Revista de História da Biblioteca Nacional (Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional - SABIN); Ciência Hoje das Crianças (Instituto Ciência Hoje). Disponível: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

as vozes sociais - sujeitos, opiniões, argumentos e discursos educacionais – que circularam com maior ou menor proeminência, revelando nessa assimetria o viés midiático ou a opinião implícita/latente dessas revistas. Ainda que de forma reconstruída, as revistas possibilitam à apreensão da arena social mais ampla que debate sobre as avaliações externas e em larga escala, incluindo atores sociais que estão fora da esfera acadêmica dessa discussão.

Mas qual a relevância deste estudo no espectro da produção acadêmica brasileira sobre avaliações externas e em larga escala? De acordo com Bauer (BAUER, 2018; BAUER, 2012; BAUER; REIS, 2013), no período de 1988 a 2011, as dissertações e teses no Brasil que se dedicaram à temática das avaliações em larga escala se concentraram em quatro eixos:

a) pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala e seu papel na reforma educacional e demais políticas educacionais;

b) pesquisas sobre implicações dessas avaliações no sistema educacional e nas escolas – usos dos resultados; implicações no currículo, na formação e trabalho docente; fatores explicativos dos resultados; efeitos ou impactos dos resultados;

c) pesquisas sobre os desenhos e as metodologias dos programas da avaliação de sistemas educacionais - instrumentos utilizados, elaboração de itens, matrizes de referência, escalas de proficiência; procedimentos estatísticos do tratamento e análise dos dados, indicadores e monitoramento dos resultados;

d) pesquisas que exploraram os dados e informações produzidas pelos sistemas de avaliação em larga escala para discutir outros objetos de estudo: ensino de Matemática, ensino de Língua Portuguesa, Demografia, Planejamento Urbano e regional, diversidade de gênero, raça, etnia, utilizando a base de dados das avaliações.

Segundo Martins e Sousa (2011), entre 2000 e 2008, a produção acadêmica que explorou a interface da avaliação externa e em larga escala com a temática da gestão educacional priorizou os seguintes temas: 1) efeito escola e/ou características de escolas eficazes; 2) características de resultados de avaliação de desempenho de alunos e perfis de diretores e de modelos de gestão; 3) usos dos resultados de avaliação de desempenho para implementação de políticas educacionais e processos de gestão. Essas conclusões estão em consonância com pesquisa similar feita por Antunes (2018) sobre teses e dissertações publicadas entre 1990 e 2017, que apresentam objetos de estudo relacionados aos seguintes eixos temáticos: 1) Relação da avaliação em larga escala com as ações da gestão educacional municipal; 2) Relação da avaliação em larga escala com os princípios da gestão democrática; 3) Relação da avaliação em larga escala com a gestão escolar; 4) Constituição da avaliação

em larga escala e suas relações com políticas educacionais; 5) Implicações das avaliações em larga escala no trabalho docente.

Portanto, como foi possível constatar, “a controvérsia da avaliação em larga escala no Brasil” não consta entre os temas pesquisados, o que corrobora para a relevância do estudo proposto. No entanto, há explorações que tangenciam o objeto da presente investigação, que passaremos a discutir em seguida, com o objetivo de salientar as peculiaridades do recorte temático e da abordagem teórico-metodológico da nossa investigação.

Em análise documental do jornal Folha de S. Paulo e das revistas Veja e Época, entre 1995 e 2010, Rothen et al. (2015) pesquisaram a abordagem midiática dos resultados das avaliações em larga escala, tanto na educação básica como no ensino superior, concluindo que: 1) a imprensa cumpriu a função de legitimação social das políticas governamentais de avaliação; 2) os veículos analisados apresentaram uma visão redutora da avaliação, compreendida como uma prova para controlar a qualidade educacional; 3) o tema da avaliação aparece associado à qualidade do ensino, mas a abordagem da avaliação nessas mídias está permeada por um discurso de desvalorização da educação pública e de valorização da educação privada, tanto em relação a educação básica como em relação ao ensino superior. O estudo pontua algumas diferenças entre as mídias, por exemplo, reconhecendo um enfoque mais pluralista do jornal Folha de S. Paulo, mas no âmbito de uma tendência comum favorável às avaliações. Sublinha a crítica do colunista Claudio de Moura Castro (revista Veja) ao risco de indução de estreitamento curricular nas escolas/universidades e de ensino centrado na preparação para os testes, mas como um dado residual em relação a seu discurso essencialmente alinhado ao periódico, que, juntamente com os demais, expressa uma visão gerencialista de valorização da concorrência entre instituições educacionais como estratégia para melhorar a qualidade da educação no país.

Além da diferença em relação ao material textual analisado (semanários e jornal, e não revistas pedagógicas) a pesquisa de Rothen et al. (2015) não tem por objeto “a circulação do debate da avaliação em larga escala”, tampouco utiliza uma metodologia específica para análise do texto/discurso midiático. A abordagem documental do conteúdo do texto midiático pode servir para sistematizar conteúdos gerais dos discursos dos veículos analisados, mas não é a mais adequada para a apreensão da polifonia que circula nos textos e suas heterogeneidades ideológicas, argumentativas e enunciativas. Tudo que foi publicado foi tratado como evidência do discurso da revista ou jornal, ignorando os diferentes locutores que se responsabilizam pelos textos enunciados, os interlocutores (entrevistados) e fontes

(depoentes), autores convidados, as marcas de subjetividade dos textos publicados pelos jornalistas - que não são meras reproduções do discurso institucional dos veículos, por mais fortes que sejam as restrições editoriais. De qualquer forma, a pesquisa tangencia o nosso estudo, trazendo resultados relevantes com os quais pretendemos dialogar, como, por exemplo, a centralidade das políticas governamentais na definição da pauta dos veículos de comunicação midiática, entre outros.

O estudo de Fernandes e Nazareth (2011) sobre a retórica da educação de qualidade, a partir da análise de jornais do Rio de Janeiro, tem por objeto uma variante discursiva estreitamente vinculada à justificação das avaliações em larga escala, por meio do argumento central da falta de qualidade do serviço público escolar, “especialmente relacionado ao baixo desempenho dos estudantes nos testes de larga escala” (p. 63). Para os autores, a reiteração desse discurso produz um efeito de “consensualidade” que neutralizaria a reflexão crítica sobre a relação entre qualidade da educação e avaliação em larga escala. Nesse estudo, para além da distinção em relação ao tipo de mídia analisada, o objeto recai sob um discurso central recorrente – a “retórica da educação de qualidade” - e não sobre o espectro enunciativo, argumentativo e discursivo da polifonia em torno dessas avaliações.

Com interesse na polifonia do discurso midiático do jornal Folha de S. Paulo em textos publicados que tematizaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (por estar relacionado a resultados da Prova Brasil) e o *Programme for International Student Assessment* – Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), publicados no ano de 2010, logo após a divulgação dos resultados (nos oito dias subsequentes), Batista (2016) mobilizou a Análise do Discurso para mapear as vozes sociais (características institucionais, conteúdos dos discursos, marcas linguísticas do discurso citado) que se pronunciaram sob a forma de discurso relatado (citado) na cobertura do jornal. Entre os resultados da pesquisa, destacam-se: 1) presença frequente nos textos de fontes ligadas ao governo: as fontes oficiais estão presentes em ambas as coberturas, associam-se a elas trechos que dizem respeito a explicações e justificativas para os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros; 2) predomínio das fundações educacionais privadas (“*think tanks*”), na condição de especialistas em educação e preterimento de representantes das universidades; 3) pouca representatividade dos agentes escolares como fontes materializadas nos textos; 4) valorização do ensino particular, da ação privada na rede pública, desvalorização da escola pública; 5) discurso da competitividade evidenciado por uma concepção de avaliação como ranqueamento e hierarquização de países, estados, redes e escolas, além da individualização dos casos de

sucesso em escolas públicas. Por fim, a autora depreende o ponto de vista do jornal a partir do arranjo de vozes sociais que autoriza circular nos textos que publica.

Ainda que voltado para o estudo de outro material textual (revistas pedagógicas), o nosso estudo têm uma base metodológica comum com a pesquisa de Batista (2016): no caso, o interesse pela polifonia do discurso midiático, das vozes sociais que circulam como discurso de outrem nos textos jornalísticos. Mas, apesar do parentesco metodológico e da vizinhança temática, os objetos de estudo são distintos, uma vez que a autora não está interessada na circulação do debate sobre avaliação em larga escala, mas em apreender um discurso comum (ou predominante) que subjaz ideologicamente a configuração das vozes que a Folha de S. Paulo permite circular. Há, ainda, outras distinções fundamentais: 1) nossa opção por uma imersão no campo teórico-metodológico da avaliação externa e em larga escala, o que potencializa a discussão dos resultados desde uma perspectiva dos estudos em avaliação educacional (BAUER, 2018); 2) a imersão pelo interdiscurso da avaliação externa e em larga escala (universo de textos e discursos em relação de aliança ou de controvérsia), o que oferece um quadro mais completo das condições de produção do discurso midiático.

O estudo de Helen Vieira de Oliveira (2016) sobre a abordagem da Revista Nova Escola (2006-2015) em relação à temática da avaliação em larga escala tem o mérito de evidenciar posicionamentos críticos a essas avaliações mesmo em um periódico com tradição de alinhamento com as políticas educacionais governamentais. Entre as evidências sistematizadas vale destacar críticas de colunistas fixos, articulistas convidados e depoentes em relação a: 1) riscos de estreitamento curricular nas escolas e do foco excessivo na melhoria dos escores; 2) exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem para forjar pontuações favoráveis das escolas; 3) recompensas e punições com base nos resultados; 4) apropriação inadequada dos resultados pela comunidade escolar. Ao evidenciar a existência de tensões argumentativas e discursivas no tratamento de temas educacionais no interior da Revista Nova Escola, a pesquisadora caminha em direção distinta de trabalhos acadêmicos que caracterizaram o discurso midiático da revista como totalmente alinhado às reformas e às políticas educacionais do governo federal (cf. SILVA, 2009; RAMOS, 2009; entre outros).

Sem deixar de salientar a qualidade da pesquisa e o pioneirismo da temática, a discussão dos resultados poderia se beneficiar de uma imersão teórica na temática da avaliação externa e em larga escala e nos debates do campo científico da avaliação educacional. Não há uma explicitação do referencial metodológico para a análise dos textos da revista, mas fica claro que a pesquisadora se concentrou nos enunciadores que “saltam aos

olhos” na superfície do texto (autores, fontes em discurso direto ou discurso indireto), deixando de fora vozes discursivas com fronteiras textuais menos nítidas (vozes ideológicas, vozes apagadas, vozes ausentes, vozes de interlocutores imaginários, por exemplo). Além do mais, a análise centrada em um único periódico (Nova Escola), ainda que seja a principal revista pedagógica do país, não é suficiente para representar este segmento midiático, principalmente a partir de 2010, com a entrada de outros “players” (Revista Presença Pedagógica e Revista Pátio Ensino Médio, por exemplo) nas aquisições públicas do governo federal direcionadas às escolas públicas de todo país.

Mais recentemente, tangenciando esta pesquisa em relação ao material textual e o interesse pela discursividade, J. G. Aquino (2022) desenvolveu um estudo em revistas pedagógicas com o objetivo de desnudar o *modus operandi* da discursividade educacional contemporânea. Ancorado na teoria foucaultiana (FOUCAULT, 1997, 2000), o estudo parte de um arquivo com entrevistas concedidas por “expoentes” da educação (acadêmicos, gestores, figuras públicas) que circularam em revistas pedagógicas, entre 1986 e 2019. Desse extenso arquivo, 60 enunciados-chave foram selecionados para compor o *corpus* efetivamente analisado (ou que sustenta a conclusão). Esses enunciados trazem múltiplos chamamentos aos profissionais da escola, que o autor caracteriza como um “cardápio de expectativas tão extravagantes quanto inexequíveis” (AQUINO, 2022, p. 20), revelando um *modus operandi* que descaracteriza o *ethos* e as práticas típicas do ofício de professor.

Diferentemente do estudo de Aquino (2022), a presente investigação está mais interessada nas lutas discursivas que ocorrem no interior dessa “discursividade educacional”, que pode ser compreendida como um conglomerado de múltiplas controvérsias - sobre trabalho docente, formação docente, livro didático, alfabetização, currículo, financiamento, gestão, entre outros temas. Diante dessa discursividade geral e complexa, esta pesquisa concentrou seu interesse no debate público sobre avaliação externa da educação básica.

Portanto, a pertinência, a relevância e o diferencial da investigação aqui desenvolvida no âmbito da pesquisa em educação, podem ser sumarizados nos seguintes pontos:

- 1) A circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala na mídia pedagógica destinada aos atores sociais que atuam na educação básica é praticamente um objeto de estudo inexplorado, salvo pesquisas que tangenciaram a temática.

- 2) Trata-se de uma pesquisa que integra uma apropriação teórica da avaliação em larga escala e de seu universo discursivo (acadêmico e institucional) com uma orientação teórico-metodológica assentada na área de linguagem, texto e discurso.

3) A sistemática de análise desenvolvida para esta pesquisa pode ser útil a outros estudos sobre a polifonia na mídia, devido a sua aderência a complexa condição da instituição midiática: uma agência da circulação de discursos públicos que também é sujeito da produção de seu próprio discurso institucional.

4) Os resultados da pesquisa podem ajudar a compreender a trajetória de políticas e programas de avaliação externa e em larga escala no Brasil, que têm sua legitimidade e efetivação construídas em meio a sua arena de controvérsia.

### **Objetivos e questão de pesquisa**

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar e discutir a circulação da controvérsia sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas publicadas no Brasil, entre 2007 e 2014 - período de avanço institucional do aparelho avaliativo e de acirramento dos debates no campo da avaliação educacional.

O trabalho estruturou-se para responder a seguinte pergunta de pesquisa: como a arena social que discute avaliação externa da educação básica foi representada (reconstruída) na polifonia midiática que circulou em revistas pedagógicas?

Para responder essa questão norteadora, examina-se a configuração polifônica dessas mídias em função de três eixos: 1) a agenda temática da controvérsia; 2) os sujeitos da controvérsia e suas características socioinstitucionais; 3) os posicionamentos na controvérsia, sob a forma de discursos, argumentos e abordagem/opinião.

A pesquisa procurou testar e especificar a seguinte hipótese geral: em meio a um viés de circulação mais ou menos favorável às avaliações em larga escala, as revistas pedagógicas não podem prescindir de certa permeabilidade a atores e discursos críticos ou antagônicos a essas avaliações; tal circulação privilegiou fontes governamentais e “experts” (da universidade ou do terceiro setor) consonantes com essas avaliações, ao mesmo tempo em que sub-representou professores, sindicalistas e acadêmicos que criticam ou se opõem à modalidade avaliativa em tela<sup>6</sup>.

Com o intuito de melhor servir à interpretação dos resultados, a incursão empírica é precedida por um estudo teórico, orientado para o mapeamento de conceitos estruturantes da avaliação em larga escala e para a reconstituição do seu interdiscurso.

Ao mesmo tempo, busca-se desenvolver dispositivos metodológicos para o estudo da controvérsia educacional em tela, bem como para a análise da polifonia midiática, tendo em

---

<sup>6</sup> Nas “Considerações Finais” (p. 470-482), verifica-se que esta hipótese geral foi confirmada e incrementada com uma riqueza de detalhes que emergiu no processo de pesquisa.



vista a produção de evidências sobre o viés de opinião das revistas e a permeabilidade de cada periódico a posicionamentos não alinhados a seu viés midiático.

Nesse sentido, e com a expectativa de contribuir com o campo da avaliação educacional, desenvolve-se uma descrição e uma síntese interpretativa das condições de produção e de circulação da controvérsia avaliativa no país.

### **Material de análise**

Na condição de instituições midiáticas, as revistas pedagógicas apresentam certas características comuns às mídias de informação em geral. De acordo com a literatura (CHARAUDEAU, 2009; MACHADO, 2006; ANDI, 2009; TRAQUINA, 2002; BERGER, 1998; MELO, 1994; BATISTA, 2016; entre outros), os dispositivos midiáticos:

- a) reelaboram o que ocorre na realidade social como uma espécie de espelho deformante – filtrando, selecionando, espetacularizando os fatos;
- b) reportam, comentam ou até mesmo provocam acontecimentos – por exemplo, quando promovem debates públicos;
- c) concorrem no mercado da informação e diferenciam-se uns dos outros para triunfar na disputa por leitores, ouvintes, telespectadores e/ou seguidores na internet;
- d) realizam-se através de uma grande diversidade de gêneros do discurso: entrevistas, reportagens, notícias, editoriais, artigos de opinião, publicidade etc.;
- e) organizam um coletivo de agentes discursivos internos - diretores, editores, jornalistas, cronistas, comentaristas etc. – que são operadores da construção do acontecimento e do discurso midiático;
- d) mobilizam uma diversidade de vozes sociais como autores, entrevistados ou fontes, exercendo a função simbólica de construção do espaço público e da opinião pública;
- e) precisam lançar mão da opinião de autoridades (fontes oficiais) e especialistas (fontes experts) para construir efeitos de autenticidade e credibilidade em seu discurso;
- f) revestem-se do *ethos* da imparcialidade (“pluralidade de versões”, “checagem e cruzamento das fontes” etc.), mas manifestam, em maior ou menor grau, viés e tendenciosidade no tratamento dos fatos e opiniões;
- g) têm incidência na definição da agenda pública e nas prioridades de atuação dos decisores públicos.

Entre as características específicas das revistas pedagógicas, a literatura que toma esses periódicos como objeto ou fonte (BUENO, 2007; CITELLI, 2004; GENTIL, 2006; ORTEGA; FÁVERO, GARCIA, 1998; RAMOS, 2009, FRADE, 2009a, 2009b, 2010;

SILVA, 2009; SMOLKA; GENTIL, 2004; FNDE, 2011; RIPA, 2010; BARBOSA E CAMPOS, 2010; OLIVEIRA, H., 2016; BARZOTTO, 1998; entre outros) tem salientado o seguinte:

a) as revistas pedagógicas podem ser definidas como um tipo de mídia segmentada que se volta para o público da educação – gestores e profissionais da educação básica, estudantes das Licenciaturas e demais interessados na temática educacional;

b) as revistas pedagógicas procuram incidir na opinião, formação e prática dos educadores (em exercício e em formação);

c) esses periódicos mesclam, em maior ou menor grau, o jornalismo educacional com a divulgação científica de estudos e pesquisas relacionadas à educação;

e) as revistas utilizam-se de formas diversas de circulação: aquisições governamentais, venda avulsa, bancas, assinaturas, portais, venda em eventos acadêmicos, livrarias em Faculdades etc.

f) as revistas pedagógicas estão vinculadas a organizações diversas: empresas de comunicação, editoras, fundações, associações, empresas educacionais, organizações não-governamentais etc.

g) esses periódicos educacionais são tomados como objeto ou fonte de um grande número de pesquisas acadêmicas, que, em geral, destacam seu papel na disseminação de reformas e políticas educacionais governamentais;

h) é comum encontrar acadêmicos ligados às Faculdades de Educação de várias das principais universidades brasileiras em seus conselhos editoriais (*Presença Pedagógica* e as revistas *Pátio*, por exemplo);

i) mesmo se constituindo como empresa de comunicação, esses periódicos precisam construir um *ethos* institucional de que estão mais interessados na missão social da educação do que no mercado da educação.

O recorte histórico aqui proposto (2007-2014) abrange um período de intensificação das tensões no campo da avaliação educacional. Por um lado, a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e da 2ª edição da Prova Brasil (avaliação censitária do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb), houve uma impressionante expansão do aparelho avaliativo na forma de extensão da avaliação federal para diferentes etapas da educação básica, de multiplicação dos sistemas e programas de avaliação subnacionais. Por outro lado, a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), em 2014, explicitou as tensões do campo da avaliação no próprio texto final

do plano, com aspectos reforçando as avaliações padronizadas e outros sinalizando para um modelo de avaliação também ancorado em indicadores institucionais.

O ponto de partida foi realizar um mapeamento inicial de revistas pedagógicas que ao menos potencialmente poderiam integrar o material de análise da pesquisa, chegando a um universo de 17 (dezesete) revistas. Com base nos critérios de recorte – publicação regular no período histórico, caráter jornalístico e de divulgação do portador midiático, diversidade regional do grupo editorial, circulação nacional entre o público-leitor da educação básica, acessibilidade dos arquivos para o pesquisador, entre outros, foram selecionadas as revistas Nova Escola (Fundação Victor Civita, São Paulo - SP), Presença Pedagógica (Editora Dimensão, Belo Horizonte - MG) e Pátio - Ensino Fundamental (Editora ArtMed, Porto Alegre - RS), a partir de um *corpus* com diferentes gêneros textuais e sujeitos/enunciadores que abordaram a temática em tela. A discussão teórica sobre as especificidades das revistas pedagógicas como instituição midiática, bem como a especificação dos critérios da seleção do material estão plenamente desenvolvidos no Capítulo 3 – “Material, metodologia e sistemática de análise” (p. 239-285).

### **Metodologia e sistemática de análise**

De um ponto de vista metodológico, esta pesquisa apoia-se na noção de *polifonia* (BAKHTIN, 2005; MAINGUENEAU, 2002; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) e em suas interfaces com outras noções-chave dos estudos do discurso. No âmbito dos estudos do discurso, a noção de *polifonia* vem sendo utilizada para referenciar as diferentes vozes instauradas em um discurso, de forma explícita e bem marcadas (como no caso da citação em discurso direto) ou “às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis” (BRAIT, 1994, p. 14).

De um ponto de vista operacional, utiliza-se a noção de polifonia para designar as vozes discursivas (individuais, sociais, institucionais e/ou ideológicas) que podem ser desveladas a partir do texto (BAKHTIN, 2014; AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998; MAINGUENEAU, 2002). Para operacionalizar a análise da polifonia midiática em revistas pedagógicas, utiliza-se uma sistemática de análise (instrumentos e procedimentos) que conjuga procedimentos técnicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003) com a abordagem tradicional (qualitativa) de análise de discurso.

Realiza-se um mapeamento dos sujeitos que se manifestaram sobre o debate das avaliações externas e em larga escala, suas posições e seus argumentos no *corpus* constituído, de forma a concretizar uma decomposição das vozes do discurso inscritas como enunciadores

intratextuais, por meio de um conjunto de descritores – enunciativos, temáticos, discursivos e argumentativos.

A discussão das noções-chave que compõem a orientação metodológica e a explicitação do modelo operacional da análise também estão plenamente desenvolvidos no Capítulo 3 – “Material, metodologia e sistemática de análise” (p. 239-285).

### **Problemática investigada**

A “avaliação externa e em larga escala de escolas básicas” pode ser definida como uma modalidade formal (e cientificamente orientada) de avaliação educacional promovida por sujeitos externos à escola (governos, órgãos de gestão da educação, instituições especializadas), que realiza medições e coleta de dados sobre o desempenho escolar (e seu contexto), por meio de testes e questionários padronizados aplicados em grande escala, que permitem avaliar os resultados de escolas e sistemas, com vistas a: 1) monitorar a qualidade da educação e a garantia do direito ao aprendizado; 2) reorientar políticas educacionais; 3) reorientar o trabalho pedagógico da escola; 4) promover controle social e responsabilização no serviço educativo; entre outras finalidades.

Trata-se de um processo de avaliação complexo, que envolve a consecução exitosa de inúmeras etapas para garantir a fidedignidade e validade de seus resultados, entre as quais: a delimitação dos objetos educacionais que serão avaliados; a definição e o planejamento do processo avaliativo; a elaboração e aplicação dos instrumentos, apuração e organização dos dados brutos coletados; o tratamento e interpretação dos resultados; expressão dos resultados por meio de indicadores; a disseminação dos resultados; a análise dos resultados pelos usuários (gestores; escola) e avaliação “*stricto sensu*” (ou apreciação valorativa) desses resultados.

Todas essas etapas estão orientadas para um único objetivo: a usabilidade dos dados da avaliação. O uso dos resultados das avaliações externas e em larga escala da educação básica é amplo, estendendo-se da produção de conhecimentos educacionais à formulação de políticas públicas. No entanto, o centro dessa usabilidade está pragmaticamente orientado para a realização de intervenções (políticas públicas e ações pedagógicas) que modifiquem a situação dos objetos educacionais avaliados.

No Brasil, a controvérsia pública da avaliação externa da educação básica foi se acentuando paralelamente à formação e desenvolvendo do aparelho avaliativo, especialmente a partir dos anos 1990. Contudo, foi ao longo dos Governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando a

avaliação em larga escala se consolidou como política educacional central do governo, que as discussões ficaram mais acaloradas.

Entre 2000 e 2014, alguns marcos históricos intensificaram as disputas político-discursivas na arena avaliativa, tais como: a participação do Brasil no Pisa (a partir de 2000); a criação da Prova Brasil como avaliação censitária federal (em 2005); a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (2007); o crescimento acelerado do número de estados e municípios com programas próprios de avaliação (principalmente a partir de 2007); a avaliação do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (em 2013); a inclusão do Pisa e do Ideb nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (em 2014); só para citar alguns exemplos.

Boa parte dos debates concentram-se em temáticas vinculadas ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, principalmente usos que se apoiaram em regulação, classificação e responsabilização de redes, escolas e/ou professores. Dessa forma, converteram-se em objetos de debate usos como: a divulgação pública dos resultados das testagens; a fixação vertical de metas educacionais ancoradas em indicadores; a alocação de recursos públicos para redes com melhor resultado; o ranqueamentos de redes e escolas; os estímulos materiais por desempenho nos testes padronizados; entre outros usos.

Mas também discutem-se os efeitos do processo avaliativo. Por um lado, justificam-se apoios a partir de efeitos considerados positivos, tais como: a mobilização da sociedade em prol da qualidade do ensino; os avanços no conhecimento do universo educacional – dos resultados da aprendizagem e dos fatores contextuais associados; a produção de diagnósticos que subsidiaram o trabalho dos formuladores da política educacional, entre outros. Por outro lado, sustentam as críticas a partir de efeitos considerados negativos, entre os quais: a sobrecarga de testagens sobre as escolas; o estreitamento do currículo; a exclusão de alunos com baixa proficiência como estratégia para aumentar a pontuação da escola; por exemplo.

Ainda há elementos contextuais que incidem nesse debate. Por um lado, a política de avaliação em larga escala vem sendo justificada pela necessidade de dimensionar o problema da qualidade do ensino, de monitorar os produtos do trabalho educativo, de responsabilizar unidades prestadoras e seus servidores pelos resultados, de políticas educacionais mais eficazes e ancoradas em indicadores de desempenho escolar. Por outro lado, essas avaliações são problematizadas por sua associação com o modelo de Estado gerencial e regulador, com a agenda educacional global dos organismos internacionais, a visão operacional da qualidade escolar e programas de responsabilização dos atores locais da escola.

De um ângulo estritamente político, o debate da avaliação está associado a diferentes visões em relação à regulação estatal da escola e o papel da avaliação nesse processo. Há uma visão que sustenta a avaliação externa como parte de um conjunto mais amplo de políticas de regulação vertical do Estado em relação à escola. Diferentemente, há outra visão que acredita haver complementariedade dos processos de avaliação externa e interna da escola, a responsabilização bilateral Estado-escola pelos resultados educacionais. E há também um ponto de vista que propõe a autorregulação da escola e a primazia da autoavaliação, com papel do Estado restrito ao provimento dos recursos educacionais.

Do ponto de vista ideológico, a sustentação das políticas de avaliação em larga escala extraem seus argumentos de diferentes retóricas educacionais, que valorizam a educação como capital humano, a eficiência da gestão educacional e escolar, a política educacional baseada em evidências e o direito ao aprendizado de competências básicas em leitura, resolução de problemas e ciências. Por sua vez, a problematização da política avaliativa vigente tem como fonte argumentativa de discursos sociais críticos, que valorizam o direito à educação em sentido amplo, a educação emancipadora, a pedagogia progressista, a justiça social e a equidade, a autonomia pedagógica e a gestão participativa da escola.

A produção e a circulação desse debate público sobre avaliação da educação básica envolvem diferentes esferas de discussão (cf. **Figura 1**), entre as quais têm proeminência:

- 1) a esfera acadêmica, que envolve os experts da avaliação e os pesquisadores das universidades (nível mais abstrato e teórico);
- 2) a esfera política, que envolve os atores políticos, de dentro e de fora do Estado (nível mais programático e estratégico);
- 3) a esfera jornalística, que envolve as instituições midiáticas (nível de mediação entre as esferas);
- 4) a esfera escolar, que envolve gestores e profissionais da educação (nível mais pragmático da discussão – das urgências e incertezas do cotidiano educacional).

**Figura 1** – Espiral das esferas de debate sobre as avaliações em larga escala da educação básica.



**Fonte:** elaboração própria.

Em razão da ligação entre essas esferas de discussão, os discursos (temas, referentes, argumentos, opiniões, ideologias) deslocam-se de um nível a outro, de forma ascendente ou descendente, mas sofrendo as adaptações (linguagem, intencionalidade, gênero textual etc.) exigidas pelas especificidades de cada esfera.

No Brasil, as revistas pedagógicas operacionalizam uma relação privilegiada entre essas esferas. Como parte da esfera jornalística, elas fazem ressoar as discussões que circularam nas mídias não segmentadas (jornais diários, revistas semanais etc.), incluindo as questões educacionais que ficaram de fora ou que não puderam receber maior atenção da mídia generalista. Pelas revistas transitam os pontos de vista de autores, entrevistados e fontes da esfera acadêmica e da esfera política. Como mídia segmentada, estabelecem uma conexão mais estreita com seu público-leitor por meio de temas, abordagem e estilo mais ajustados aos destinatários da educação básica.

Por isso, as revistas pedagógicas constituem um material estratégico para a compreensão da controvérsia avaliativa, por suportar a disputa dos sujeitos por uma fração estratégica da “opinião pública”: a comunidade escolar - um potencial parceiro, crítico ou oponente da política pública de avaliação externa da escola. Daí a relevância de um problema de pesquisa centrado no desvelamento das vozes que se pronunciaram sobre avaliação em larga escala nessas mídias destinadas ao público-leitor da educação básica.

### **Estrutura da tese**

A presente tese está estruturada em quatro capítulos:

a) Capítulo 1 – “Avaliação em larga escala: conceitos estruturantes e tensividades” (p. 41-146), que desenvolve uma releitura dos fundamentos da avaliação em larga escala colocando em destaque às relações tensivas constitutivas de sua arquitetura conceitual.

b) Capítulo 2 – “Arena avaliativa conjuntural no Brasil: fatores e campos de opinião” (p. 147-238), que descreve as condições de produção dos campos de opinião do debate sobre avaliações em larga escala por meio de múltiplos fatores – históricos, estruturais, contextuais, epistemológicos, ideológicos e políticos;

c) Capítulo 3 – “Material, metodologia e sistemática de análise” (p. 239-285), que detalha o projeto de investigação empírica e os critérios para a constituição do *corpus* analisado.

d) Capítulo 4 – “Decomposição polifônica das revistas analisadas” (p. 286-469), que organiza e discute os dados textuais e as evidências que fundamentarão as inferências e interpretações da pesquisa.

Por fim, nas “Considerações finais”, destacam-se as contribuições centrais de cada etapa deste processo investigativo, sua relevância para a pesquisa educacional e seus possíveis desdobramentos.



## 1 Avaliação em larga escala: conceitos estruturantes e tensividades

Este capítulo propõe uma introdução aos fundamentos - definição, objetivos, pressupostos, dimensões, dispositivos etc. – ou elementos de base do objeto “avaliação externa e em larga escala da educação básica”, revelados (e desvelados) pela multiplicidade de pontos de vista de uma literatura acadêmica e institucional especializada, que se estende do *mainstream* aos *outsiders* do campo da avaliação.

Trata-se de uma sistematização teórica sobre a estrutura imanente desse objeto, isto é: do que lhe é intrínseco; do que é inerente à sua configuração conceitual; do que lhe é próprio ou específico; enfim, dos atributos que fazem dele uma entidade claramente delimitada de outras, ou melhor, uma modalidade avaliativa teoricamente distinguível das demais.

Mas refere-se, igualmente, a um estudo preparatório, que complementa estudos teóricos anteriores para melhor prosseguir nas etapas vindouras da pesquisa empírica, dentro de um contexto de pesquisa orientado para a análise da controvérsia pública sobre a avaliação da escola. Por consequência, tal mapeamento conceitual precisou engendrar uma estratégia analítica com vistas a alcançar as tensividades endógenas que podem ter alguma relação com os diferentes posicionamentos na arena de controvérsia da avaliação em larga escala.

A noção de conceito tensivo deriva-se da noção de signo como arena ideológica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014). Longe de ser monovalente, a significação de um signo é uma arena permeada por “*índices de valor contraditórios*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 47, itálico do autor), que refletem e refratam os horizontes apreciativos de comunidades discursivas distintas. “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 67). Da mesma forma que o signo, o conceito pode ser definido como uma arena de significação tensiva. A tensividade é justamente o espectro de tensões mínimas que constituem uma dada significação conceitual, que são como vestígios da polifonia teórica e ideológica que lhe circunda e perpassa.

Essa perspectiva atuou sobre o objeto precedente (e sua literatura múltipla) criando, sem descartar as previamente existentes, mais uma camada de sentido, mais um ponto de vista sobre esse (mesmo) objeto (recriado). Para tanto, os fundamentos avaliativos foram reorganizados sob a forma de “conceitos estruturantes”: categorias endógenas e complexas, que agregam subconjuntos de conceitos e dispositivos fortemente inter-relacionados, marcadas por uma tensividade (tensões, oposições, contradições, contraposições, paradoxos etc.) específica e constitutiva.

Com esta visada teórico-analítica, delimitou-se um decágono conceitual com as seguintes categorias:

- 1) Semântica avaliativa (p. 43-56);
- 2) Sintaxe fundamental (p. 56-64);
- 3) Construtos avaliados (p. 64-75);
- 4) Processo avaliativo (p. 76-88);
- 5) Resultados da avaliação (p. 88-98);
- 6) Compartilhamento dos resultados (p. 98-104);
- 7) Usos dos resultados (p. 104-111);
- 8) Efeitos da avaliação (p. 111-121);
- 9) Aparelho avaliativo (p. 121-130); e
- 10) Arena avaliativa estrutural (p. 130-142).

Metodologicamente, tais “conceitos estruturantes” reorganizam, em outro patamar de abstração, certos “núcleos de conteúdo” da coletânea de textos acadêmicos e institucionais do capítulo. Se, por um lado, essa coletânea funcionou como referencial teórico, permitindo acessar, compreender e explicar os fundamentos avaliativos, ela também funcionou como referente textual, ou seja, como fonte das evidências que sustentaram às formulações exploratórias desenvolvidas. Tal abordagem permitiu criar uma dezena de categorias que sintetiza mais que uma centena de elementos avaliativos (conceitos, relações, dispositivos) primordiais.

Esse processo de abstração (da evidência textual aos conceitos estruturantes) operou por “metáforas semiológicas”, isto é, por ressignificação de termos metalinguísticos (‘sujeito’, ‘objeto’, ‘destinador’, ‘destinatário’...) que “encenam” os constituintes da estrutura conceitual imanente da avaliação em larga escala. Por contágio das opções metodológicas da pesquisa (BAKHTIN, 2003, 2005, 2014; e outros)<sup>7</sup>, busca-se acima de tudo a figurativização teórica das relações entre elementos da dinâmica avaliativa. Como dispositivo auxiliar, a expressão dos “conceitos estruturantes” se apoia frequentemente em organizadores gráficos mais ou menos inspirados (adaptação livre) em técnicas de construção de mapas conceituais (NOVAK; GOWIN, 1988; MINTZES; WANDERSEE; NOVAK, 2000; MOREIRA, 2013).

### **1.1 Semântica avaliativa**

---

<sup>7</sup> Conferir o capítulo metodológico da tese (“3 Material, metodologia e sistemática de análise”, p. 239-285).

*Semântica avaliativa* é uma formulação exploratória sobre os constituintes da significação da avaliação em larga escala da educação básica e sobre a tensividade por eles partilhada. Os constituintes são categorias semânticas abstraídas de unidades de conteúdo (e de expressão) recorrentes em discursos acadêmicos e institucionais que se propuseram a nomear, definir, justificar, explicar ou descrever atributos dessas avaliações, delineando o seu significado e sentido. As categorias a seguir referem-se, respectivamente, aos quatros tipos constituintes e à forma específica de sua tensividade partilhada:

- a) traços semânticos;
- b) semântica geral;
- c) referentes;
- d) nomeações;
- e) conotações tensivas.

### **Traços semânticos**

Um “traço semântico” é uma unidade mínima da significação (uma “célula” do tecido conceitual) que funciona como descritor de alguma dimensão do significado e do sentido da avaliação em larga escala. Nos enunciados que discorrem sobre o conceito da avaliação em tela, um ou mais “traços” são privilegiados, podendo inclusive servir de base para a nomeação da modalidade avaliativa. Sem excluir a existência de outros, esse estudo delimitou 15 (quinze) *traços semânticos* fundamentais, que serão apresentados em seguida.

#### 1) *Avaliação vai além das medidas*

A semântica da avaliação externa e em larga escala tem como ponto de partida o sentido mais geral de “avaliação”, que é recorrentemente construído a partir da distinção entre “medir” e “avaliar”:

a) “medir” está relacionado a uma verificação, mensuração, uma constatação da configuração/caracterização de um determinado objeto, quantificar um atributo (extensão, dimensões, quantidade, grau) segundo determinadas regras;

b) “avaliar” é atribuir valor, julgar, busca determinar o valor ou mérito do objeto avaliado para um determinado fim. O julgamento é realizado segundo critérios, padrões e visa apoiar tomada de decisões (VIANNA, 2014 [1984]; VIANNA, 1989; FREITAS, L. C., 2007; HORTA NETO, 2010).

A avaliação educacional é definida como um processo que vai além da medida, que pode fazer da medida uma de suas dimensões, mas que também poderá levar em conta dados

qualitativos (fatos, registros, testemunhos etc.). Esse processo sistemático de coleta e análise de informações precisa se associar à elaboração de juízos de valor e a formulação de ações. (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015; FREITAS, L. C., 2007; MACHADO, 2012).

[...] A avaliação educacional visa, pois, à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (Worthen e Sanders, 1973); ou ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos. A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais (Popham, 1975), quaisquer que sejam. (VIANNA, 1989, p. 20)

A avaliação é o processo de identificação, levantamento, análise de informação relevante de um objeto educacional – [informação] que poderá ser quantitativa ou qualitativa -, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar esse objeto. (MUJICA; ETXEBERRIA, 2009, p. 91-92)

No entanto, faz parte das especificidades da avaliação externa e em larga escala coletar informações educacionais que serão transformadas em medidas cognitivas e medidas contextuais. Por sua vez, esses números estatísticos estão a serviço de uma discussão mais objetiva sobre a realidade educacional verificada. Da análise e interpretação dos indicadores quantitativos, inclusive de seu significado pedagógico, poderão emergir apreciações qualitativas - extrapolações, classificações, juízos, linhas de ação -, ou seja, avaliações “propriamente ditas”, por assim dizer. Em suma: a modalidade se estrutura como *assessment* (termo em inglês para a testagem padronizada externa) na expectativa que seus resultados possam informar processos de *evaluation* (termo em inglês para a avaliação “stricto sensu”).

## 2) Avaliação formal e científica

A avaliação de larga escala é uma modalidade de avaliação formal da educação básica orientada por metodologias rigorosas e parâmetros científicos, com vistas a constituir uma base com dados objetivos e fidedignos sobre a aprendizagem escolar e seu contexto de produção. Os testes padronizados são orientados por parâmetros da Psicometria, utilizando uma modelagem matemática para explicar o nível de desenvolvimento das capacidades cognitivas avaliadas. Esses testes fazem uso de itens e instrumentos validados por especialistas e pré-testados para garantir a precisão e a credibilidade dos resultados. A correção das respostas é feita por meio de programas computacionais que minimizam vieses.

Por sua vez, os dados coletados pelos questionários contextuais são analisados com apoio de modelos estatísticos que permitem identificar os fatores escolares e extraescolares associados às aprendizagens (VIANNA, 1973; PASQUALI, 2018; CASTRO, 2009; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

Para citar um exemplo, percebe-se que o traço semântico “*avaliação formal e científica*” é perfeitamente explicitado no discurso institucional do Saeb:

O Saeb utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que garantem sua confiabilidade, para coletar dados e produzir informações sobre o desempenho do aluno, assim como sobre as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. (INEP, 2001, p. 9)

### 3) *Avaliação externa à escola*

Esse traço semântico remete a posição dos avaliadores em relação à instituição escolar. Trata-se, portanto, de uma avaliação concebida, planejada, elaborada, corrigida, analisada e difundida por atores (individuais e institucionais) externos às instituições escolares. Ou seja, são projetos avaliativos desenvolvidos por órgãos diretivos dos sistemas educacionais (ministérios, secretarias, departamentos, autarquias), com ou sem parceria com instituições especializadas na operacionalização de serviços avaliativos, que representam uma visão de fora da escola e supostamente mais isenta, objetiva da realidade escolar avaliada. A força desse traço semântico faz com que o termo “avaliação externa” seja, muito provavelmente, denominação mais usual para essa modalidade avaliativa nos meios escolares e até acadêmicos (VIANNA, 2014 [2003]; PONTES, 2012; MACHADO, 2012; ROCHA, G., 2014).

O nome avaliação “externa” decorre do fato de que, via de regra, quem elabora, aplica e corrige essas avaliações são agentes externos à própria escola, muitas vezes representados por centros de avaliação contratados pela administração de sistemas educacionais de nível nacional, estadual ou municipal. Dessa forma, os agentes avaliadores não possuem, em geral, uma vinculação direta com as escolas que avaliam, e tal fato garante, ao menos em tese, um saudável distanciamento e independência dos avaliadores em relação às instituições avaliadas. (PONTES, 2012, p. 11)

### 4) *Avaliação padronizada*

O traço semântico “avaliação padronizada” é comumente referido como “avaliação estandardizada”, “teste padronizado” ou “teste estandardizado” (AFONSO 2009, 2010, 2014;

CASASSUS, 2007, 2009, 2013; SOUZA; DITTRICH, 2012; BARRETTO, 2001). Ele salienta o caráter padronizado e normatizado dos instrumentos e procedimentos avaliativos em geral, com destaque para o teste cognitivo. O teste é a “ponta do iceberg” do processo avaliativo, gozando de grande visibilidade pública na comunidade interna e externa da escola, mas não necessariamente favorável, sendo igualmente um dos objetos preferenciais dos críticos.

Entretanto, a padronização não se restringe aos testes, aos instrumentos e seus procedimentos de aplicação. A avaliação em larga escala está orientada por padrões e normas *a priori*, desde a especificação do objeto da avaliação (dos construtos avaliados, por meio de matrizes) até a expressão do resultado por escores ou por um valor na escala de proficiência. E apesar da força deste atributo, que chega a dar nome à modalidade avaliativa, como qualquer outro traço semântico, também não dá conta da complexidade semântica da avaliação externa e em larga escala da educação básica.

#### 5) *Avaliação em grande escala*

Este traço semântico remete ao grande contingente de participantes da avaliação (PONTES, 2012; MACHADO, 2012).

A expressão “larga escala”, ou, como querem alguns, “grande escala”, refere-se ao fato de que, nesses exames, um enorme número de alunos e/ou escolas são envolvidos no processo de avaliação, seja através da realização de exames censitários – que cobrem todas as instituições ou indivíduos que são alvo do processo avaliativo –, seja através da adoção de procedimentos de amostragem capazes de fazer com que um número mais restrito de resultados obtidos representem, com margens de erro aceitáveis, toda uma população, a qual pode abranger contextos muito amplos, chegando eventualmente a níveis nacionais e internacionais. (PONTES, 2012, p. 11)

#### 6) *Avaliação de sistema*

Avaliação externa em larga escala pode ser definida por meio do traço semântico “*avaliação de sistema*”, que remete ao acompanhamento global do sistema educacional e de redes de ensino (FREITAS et al., 2014; DALBEN, 2014). A expressão “avaliação de sistemas” também é utilizada para denominar a modalidade avaliativa, principalmente quando referenciam programas avaliativos amostrais, a exemplo das avaliações da fase inicial do Saeb. A imbricação do traço semântico com a denominação da avaliação evidencia sua força na constituição do sentido da avaliação.

A avaliação sistêmica é uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino com vistas a, especialmente, subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se num mecanismo privilegiado, capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando que se façam investimentos públicos de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais. Faz parte de um processo de regulação, em que um conjunto de informações sobre um sistema, instituições ou programas é produzido periodicamente, possibilitando que esse sistema, instituições ou programas sejam colocados em comparação com suas expectativas, isto é, intenções, padrões e normas, para passar por ajustes e decisões. (DALBEN, 2014, p. 25)

#### 7) *Levantamento periódico de informações comparáveis*

A avaliação externa e em larga escala pode ser definida como um “um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional” (HORTA NETO, 2010, p. 86). Além de periódicas, essas informações sobre o desempenho dos sistemas educativos precisam ser comparáveis, de forma que “permitam verificar tendências ao longo do tempo” (FREITAS et al., 2014, p. 47). O traço semântico em tela é mobilizado principalmente na especificação das finalidades dos sistemas e programas avaliativos, a exemplo das finalidades do Saesp: “A execução do Saesp 2015 presta-se, entre outras, às seguintes finalidades: fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista; (SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016, p. 2)”.

#### 8) *Produção de medidas cognitivas e contextuais*

O traço em questão se refere a orientação da avaliação em larga escala para a produção de medidas:

a) de medidas cognitivas, ou melhor, da mensuração do desempenho cognitivo ou dos resultados da aprendizagem escolar, como estratégia para conhecer “os níveis da aprendizagem de grande número de alunos e a qualidade do serviço prestado pelas escolas de um sistema” (SOARES, 2007, p. 138).

b) de medidas contextuais, isto é, de indicadores quantitativos que representem os fatores sociais e escolares (associados à escola, à família e ao próprio aluno) que explicam o desempenho cognitivo, que influenciam os resultados da aprendizagem. Igualmente

importantes, as medidas contextuais dos fatores escolares e sociais associados ao desempenho cognitivo dos alunos podem ajudar a compreender as causas das desigualdades de resultados escolares. Contudo, é preciso sublinhar, que a ênfase da avaliação externa e em larga escala da educação básica frequentemente recai sobre as medidas cognitivas em detrimento das medidas contextuais (SOARES, 2004, 2007; BONAMINO, 2016).

No caso do Saeb, além da mensuração cognitiva por meio da medida do desempenho escolar, a avaliação pretende construir medidas contextuais a partir dos dados coletados pelos questionários, ou seja, “oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas” (INEP, 2001, p. 9). Enfim, importa saber quais elementos do contexto intraescolar e extraescolar promovem eficácia na educação básica (INEP, 2001; FRANCO et al., 2003).

#### 9) *Melhorar a qualidade da educação*

Segundo Vianna (2014 [1998]), o sistema educacional “atua por inércia, não se autoprovoca, não se estimula, daí, como anteriormente foi registrado, o trabalho de avaliação ser considerado um ponto nuclear, a partir do qual novas perspectivas se abrirão” (VIANNA, 2014 [1998], p. 257). Nesse sentido, o processo avaliativo afere níveis de qualidade, mas também induz os sistemas e instituições em direção a certa qualidade pretendida (FREITAS, L. C., 2007).

Melhorar a qualidade da educação oferecida pelas escolas: é o que justifica o investimento avaliativo dos órgãos de gestão dos sistemas educacionais. O Saeb, por exemplo, “tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira” (INEP, 2001, p. 9)”. Monitorar indicadores de qualidade, saber se as redes e escolas estão melhorando ao longo do tempo, ver como evoluem as condições de qualidade da escolarização das crianças e jovens. É preciso saber se as políticas vigentes estão produzindo os efeitos esperados nos resultados educacionais (INEP, 2001; INEP, 2013; BELO HORIZONTE, 2013).

#### 10) *Verificar o direito ao aprendizado*

Se o aprendizado da leitura, da resolução de problemas matemáticas e de outras competências cognitivas básicas (como o letramento científico) constituem direitos dos educandos, faz-se necessário um “instrumento verificador do direito” (BRASIL, 2008, p. 12). Este traço semântico enquadra a avaliação externa como um dever do Estado para garantir a todos os estudantes o direito de aprender competências e habilidades cognitivas



essenciais para um determinado ciclo ou etapa de escolarização (SOARES, J., 2008). Desde esse ponto de vista, em última instância, o processo avaliativo constrói um julgamento da própria eficácia do Estado no cumprimento de suas funções educacionais.

#### 11) *Subsidiar políticas educacionais*

Este traço semântico recorta uma das principais finalidades dos programas de avaliação em larga escala: produzir dados em diferentes níveis (local, regional e nacional) para subsidiar as políticas públicas educacionais, isto é, as intervenções dos agentes públicos responsáveis pela gestão do sistema em relação às deficiências diagnósticas nas diferentes realidades educacionais que estiveram sob o radar das avaliações (HORTA NETO, 2010; INEP, 2013; MACHADO, 2012). Isso significa que a avaliação externa está orientada para o processo de tomada de decisões, o que “é muito melhor do que um voo cego, no qual não existem dados em que os formuladores de políticas possam se embasar” (HORTA NETO, 2010, p. 92).

#### 12) *Estratégia para controle social*

Nos discursos que justificam as avaliações em larga escala a partir de seus grandes propósitos ou expectativas, encontra-se com recorrência a ideia de transparência dos gastos e ações públicas, de prestar contas à sociedade dos resultados dos investimentos educacionais realizados pelo orçamento público (PESTANA, 2013; BAUER, 2013; INEP, 2001; BELO HORIZONTE, 2013). E por essa estratégia “proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos” (INEP, 2001, p. 9), o que pode levar a responsabilização dos agentes públicos envolvidos com a gestão e prestação do serviço educativo. Igualmente, espera-se fomentar o controle social da educação, isto é, a participação dos cidadãos em geral e das famílias dos estudantes no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela escola. Em relação a esse ponto, o Saesp tem entre suas diretrizes:

- divulgar publicamente os resultados da avaliação, informando os índices gerais de participação dos alunos e a média de proficiência do conjunto das redes municipais e escolas particulares integrantes da avaliação, acompanhados da distribuição dos alunos nos diferentes níveis de proficiência ou desempenho, considerando os anos, as séries e as disciplinas avaliadas;
- disponibilizar os resultados de cada escola pública estadual à população em geral, condição essencial para o acompanhamento do ensino ministrado nas escolas paulistas, resultando em um estímulo à participação

da sociedade civil na busca da melhoria da qualidade do aproveitamento escolar; [SARESP 2015], 2016, p. 2)”.

### 13) *Reorientar o trabalho pedagógico na escola*

Mujis (2019) defende que os resultados aferidos por testes em larga escala podem informar a gestão escolar sobre o desempenho dos alunos em relação aos padrões, analisar o progresso dos alunos ao longo do tempo ou comparações do desempenho da escola com outras escolas similares ou com o sistema como um todo. De posse desses resultados, os profissionais da educação podem reorientar o trabalho pedagógico na escola. É o que propõe, por exemplo, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, do Saeb, desde o seu documento base (INEP, 2013).

“Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização”. [...] (INEP, 2013, p. 20)

### 14) *Mecanismo de controle*

Conforme salienta Pestana (2013), uma parte dos acadêmicos considera a política de avaliação externa e em larga escala da educação básica como um mecanismo de controle vertical da escola, impulsionado por um Estado Gerencial que visa padronizar e homogeneizar escolas para melhor servir aos interesses do mercado. Para esses autores, portanto, a avaliação externa é mais um decreto de cima para baixo que contraria o princípio democrático da autonomia da escola (SOUSA, A.; TERRASÊCA, 2014; SAUL, 2015).

[...] As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado. Embora vozes de importantes intelectuais já se levantem contra avaliações de cunho autoritário, neotecnicistas, que só interessam ao mercado, o Brasil mantém e defende a lógica do controle em diferentes instâncias que definem as políticas educacionais e de avaliação. (SAUL, 2015, p. 1310)

### 15) *Dispositivo complementar às avaliações internas*

As avaliações externas de um conjunto de estudantes de uma rede não anulam a importância das avaliações de aprendizagem realizadas internamente na escola. Na verdade, elas seriam complementares e deveriam ser compreendidas de forma articulada, já que por caminhos distintos estão prosseguindo propósitos comuns: melhorar a aprendizagem dos

estudantes e a qualidade do ensino (GIMENES, 2017; CAED, 2008; BELO HORIZONTE, 2013).

Para Freitas et al. (2014), a avaliação externa e em larga da educação básica realizada pela União, estados ou municípios constitui um dos três níveis da avaliação da qualidade de ensino, ao lado da “avaliação institucional (feita em cada escola pelo seu coletivo)” e da avaliação de aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor” (FREITAS et al., 2014, p. 9). Por esse enfoque semântico, a avaliação externa e as avaliações internas seriam modalidades (distintas, mas integradas) de avaliação educacional que incidem sobre o universo escolar.

Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (FERNANDES, C.; FREITAS, L. C., 2007, p. 18)

### Semântica geral

O constituinte *semântica geral* aponta para uma conceituação abrangente da avaliação em larga escala, que é construída pela agregação dos *traços semânticos*. Com mais de uma possibilidade de realização no plano expressivo, o conteúdo geral dessa conceituação resultante permite definir, por exemplo, o que no mundo concreto e institucional pode ou não ser categorizado como avaliação externa e em larga escala da educação básica. No Quadro 1, exemplificamos uma forma de expressão possível da *semântica geral* quando se leva em conta o conjunto de traços semânticos apresentados anteriormente.

**Quadro 1** – *Semântica geral* da avaliação em larga escala em decorrência de seus *traços semânticos*.

	<b>Traços semânticos</b>	<b>Semântica geral</b>
1	Avaliação vai além das medidas	A “avaliação em larga escala” é uma modalidade formal (e cientificamente orientada) de avaliação educacional promovida por sujeitos externos à escola
2	Avaliação formal e científica	

3	Avaliação externa à escola	(governos, órgãos de gestão da educação, instituições especializadas), que realiza medições e coleta de dados sobre o desempenho escolar (e seu contexto), por meio de testes padronizados e questionários aplicados em grande escala, que permitem avaliar os resultados de escolas e sistemas para: 1) monitorar a qualidade da educação e a garantia do direito ao aprendizado; 2) reorientar políticas educacionais; 3) reorientar o trabalho pedagógico da escola; 4) promover controle social no serviço educativo e responsabilização dos agentes públicos. A depender da política educacional que engendra, tal avaliação pode constituir um mecanismo de controle da instituição escolar ou um dispositivo complementar às avaliações internas realizadas pela escola.
4	Avaliação padronizada	
5	Avaliação em grande escala	
6	Produção de medidas cognitivas e contextuais	
7	Avaliação de sistema	
8	Levantamento periódico de informações comparáveis	
9	Melhorar a qualidade da educação	
10	Verificar o direito ao aprendizado	
11	Subsidiar políticas educacionais	
12	Estratégia para controle social	
13	Reorientar o trabalho pedagógico na escola	
14	Mecanismo de controle	
15	Dispositivo complementar às avaliações internas	

**Fonte:** elaboração própria.

Vistos de outro ângulo, os *traços semânticos* também podem ser compreendidos como produtos (ou efeitos) da decomposição de tal *semântica geral* em vetores de significação.

## Referentes

O sentido da avaliação é o seu significado (um conteúdo conceitual veiculado por uma forma expressiva) mais o conjunto de referentes no mundo que cabem nesse significado, no caso, os programas avaliativos para os quais a *semântica geral* da avaliação aponta. Desse modo, este constituinte ajuda a identificar, desde um ponto de vista teórico, quais realidades institucionais concretizam a *semântica geral* da avaliação em larga escala.

Para citar apenas alguns exemplos, entre os referentes da avaliação em larga escala, é possível elencar:

a) o “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (Pisa), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE);

b) os programas da *National Assessment of Educational Progress* – NAEP (“Avaliação Nacional do Progresso Educacional”), do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA);

b) as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);

c) as avaliações subnacionais do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe), do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), do Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia/BH), entre outras<sup>8</sup>.

Em consonância com a semântica geral da avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para citar apenas um exemplo, não pode ser considerado um referente das avaliações em larga escala, tal como é feito em alguns discursos acadêmicos ou em documentos institucionais. O Enem não é avaliação, mas um exame: uma verificação que “habilita seu participante a algo”. (HORTA NETO, 2013, p. 45). Ele possui outros atributos ou *traços semânticos*: como selecionar candidatos para o ingresso em instituições de ensino superior; e não apresenta traços fundamentais: permitir avaliar os produtos da aprendizagem em redes e escolas, por exemplo.

Claro que o Enem tem traços semânticos em comum com as avaliações propriamente ditas, que favorecem sua inserção discursiva como avaliação, o que inclui o fato de compartilhar aparatos (INEP/MEC; instituições prestadoras de serviço avaliativo e seletivo). Contudo, desde os seus primórdios, o Enem não foi pensado para avaliar resultados institucionais das redes e escolas, mas para subsidiar a autoavaliação individual dos examinandos em relação a um referencial de competências escolares tomadas como desejáveis (BRASIL, 2008; SOUSA, 2011; ALAVARSE; BRAVO, 2014).

O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para autoavaliação do(a) participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2008, p. 6).

---

<sup>8</sup> Sobre a expansão de sistemas próprios de avaliação nos estados e municípios brasileiros, conferir, respectivamente, Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) e Bauer et al (2015).

Como se nota, não há entre os objetivos anunciados qualquer ruptura com o desenho inicial, mantendo-se o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame. A participação no exame é voluntária, portanto seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes desta etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame. É o aluno que decide sobre a conveniência de sua participação. (Sousa, 2011)

### Nomeações

O constituinte “nomeações” diz respeito às formas variantes (termos, expressões) utilizadas para denominar categoricamente (e genericamente) a modalidade avaliativa em tela, distinguindo-a de outras modalidades de avaliação da educação básica. Mas também diz respeito às escolhas lexicais utilizadas para dar “nomes próprios” aos programas institucionais. Tanto na primeira como na segunda situação, importa os processos metonímicos de sua construção e os efeitos de sentido que essas escolhas produzem nos discursos.

Entre as formas expressivas (variantes linguísticas) que concorrem para nomear a modalidade avaliativa, de forma genérica e categórica, encontram-se denominações como:

‘avaliação externa’; ‘avaliação em larga escala’; ‘avaliação de larga escala’; ‘avaliação externa e em larga escala’; ‘avaliação educacional em larga escala’; ‘avaliação educacional externa’; ‘avaliação de sistema’; ‘avaliação padronizada’; ‘avaliação estandardizada’; ‘avaliação externa da aprendizagem’; ‘teste padronizado’, ‘teste estandardizado’, ‘testagem externa’; ‘testagem cognitiva’; e tantas outras variantes. Todos esses termos têm origem em algum *traço semântico*, isto é, em uma dimensão do significado da avaliação que foi privilegiada para representar o todo. Trata-se de um processo metonímico em que uma parte nomeia o todo, com potencial para produzir um efeito de sentido “reducionista” do complexo representado.

No processo de nomeação institucional dos programas avaliativos, o mais recorrente é utilizar um processo metonímico distinto, em que uma categoria mais abrangente (o todo) é utilizada para nomear um de seus componentes (a parte). Nos exemplos elencados anteriormente (“Programa Internacional de Avaliação de Alunos”; “Avaliação Nacional do Progresso Educacional”; “Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo” etc.) o termo ‘avaliação’ ou ‘avaliação educacional’ (ou similares) são mobilizados para

nomear uma de suas modalidades específicas, com potencial para produzir um efeito de sentido “expansionista” do tipo representado (que passa ser “a avaliação”).

Mas a nomeação por um processo metonímico que resulta em uma semântica expandida da avaliação em larga escala, também pode ocorrer no nível das denominações categóricas (dos substantivos comuns), por exemplo, quando o termo ‘avaliação’ (ou ‘avaliação educacional’) é utilizado para fazer referência à modalidade de avaliação educacional externa e em larga escala, tal como pode ser percebido na enunciação a seguir: “Uma das críticas às avaliações é que elas não levam em consideração as condições contextuais, tais como o nível socioeconômico dos alunos, das escolas e de seu corpo funcional” (GREMAUD, 2011, p. 5; sublinhado nosso).

### **Conotações tensivas**

Os constituintes da semântica avaliativa podem ganhar conotações tensivas: acentuações valorativas que lhes uma carga semântica positiva, negativa ou neutra, por efeito retórico dos discursos. Essas conotações podem estar associadas à projeção de uma imagem favorável ou desfavorável da avaliação em larga escala. Além do mais, as conotações podem produzir efeitos de suavização (eufemismo) ou de amplificação (hipérbole) de certas características semânticas da avaliação em larga escala.

Por exemplo, o traço semântico “mecanismo de controle” pode ganhar conotações negativas, principalmente quando aderente a discursos que criticam ou se opõem a essas avaliações. O mesmo pode acontecer com as denominações da modalidade: “avaliação padronizada” ou “teste estandardizado” pode adquirir conotações negativas por efeito do seu uso recorrente e preferencial nas retóricas que contestam à modalidade de avaliação externa e em larga escala.

Mas igualmente, traços semânticos como “melhoria da qualidade da educação” ou “verificar o direito ao aprendizado” tem conotação positiva bem marcada, tanto pelo efeito dos discursos educacionais que os utilizam, mas também pelo valor denotativo que certos termos adquiriram no vocabulário usual da educação. Um traço semântico como “dispositivo complementar às avaliações internas” produz certo efeito de suavização, amenizando eventual carga semântica negativa de outro traço semântico: “avaliação externa à escola”.

Esse processo de conotação dos constituintes semânticos reflete (e afeta) as disputas discursivas do campo da avaliação e da área educacional. E mesmo as conotações menos marcadas, mais neutras ou mais objetivas, tem seu papel estratégico no interior de uma

realização discursiva, podendo compor uma “armadura retórica” que oculta um crítico ou um entusiasta da modalidade avaliativa em tela.

## 1.2 Sintaxe fundamental

A *sintaxe fundamental* é uma formulação exploratória sobre a complexidade da relação sujeito-objeto da avaliação externa e em larga escala. Seu ponto de partida é a problematização de três questões fundamentais:

1) “Quem avalia?” é uma questão que remete aos sujeitos da avaliação, no caso, ao sujeito avaliador;

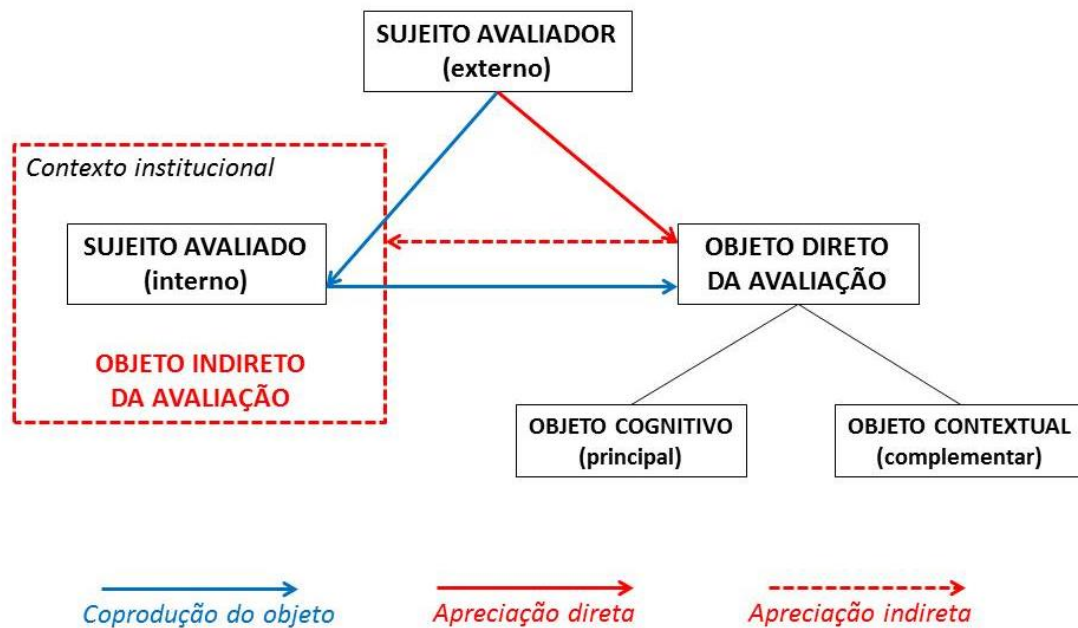
2) “O que é avaliado?” remete ao objeto da avaliação ou aos objetos educacionais avaliados, que se realiza discursivamente por variantes diversas - desempenho, traço latente, estudante, ensino, escola, sistema etc.

3) “Quem é avaliado?” remete a um outro sujeito da avaliação, o sujeito avaliado, que carrega uma duplicidade (um paradoxo aparente): trata-se de um sujeito que não raramente é convertido em objeto indireto da avaliação.

A modelagem conceitual aqui proposta lida justamente com as duplicidades e heterogeneidades suscitadas por essas três questões fundamentais. Ela está ancorada no seguinte pressuposto: na avaliação de larga escala, os objetos educacionais avaliados são coproduzidos pela interação (assimétrica) entre um *sujeito avaliador* (externo à escola; mentor da avaliação) e um *sujeito avaliado* (interno à escola, partícipe da avaliação), conforme ilustrado no diagrama a seguir (Figura 2, abaixo).

**Figura 2** - Sintaxe fundamental das avaliações em larga escala.





Fonte: elaboração própria.

*Sujeito avaliador* é a função sintática relacionada ao responsável pela avaliação, a quem tem poder para especificar o que será avaliado, como, quando, por que, para quê. Trata-se de um sujeito externo à escola que avalia um objeto (em alguma medida) produzido na/pela escola. Entre os atores sociais que desempenham esse papel, temos:

- a) os decisores: os ministérios, secretarias, departamentos de gestão da educação, os órgãos educacionais especializados em avaliação;
- b) os operadores: empresa de avaliação, avaliadores profissionais.

Portanto, cabem aos atores sociais que performatizam a função de *sujeito avaliador* o papel dirigente no processo de coprodução do objeto da avaliação: são eles que definem os construtos, especificam seus indicadores, elaboram seus instrumentos de coleta, os procedimentos de aplicação etc. E mais: são os responsáveis pela apreciação dos objetos avaliados, isto é, em produzir as análises, interpretações, julgamentos e recomendações da avaliação.

Por sua vez, o *sujeito avaliado* é a função sintática desempenhada pelos atores internos à escola (estudantes, professores, gestores) que atuam como partícipes do processo de avaliação, contribuindo para a coprodução do objeto efetivamente avaliado, pelo maior ou menor comprometimento com a aplicação da avaliação (engajamento dos estudantes, principalmente; mas também dos profissionais), o que afeta a materialização empírica do objeto a ser avaliado. Portanto, o objeto da avaliação não se revela sem o consentimento e

participação dos *sujeitos avaliados*, diretamente - como fontes da informação coletada pelos testes e pelos questionários - ou indiretamente - como facilitadores do processo avaliativo.

O *sujeito avaliador* e o *sujeito avaliado* estabelecem uma relação de interação indireta, intermediada por instrumentos e procedimentos de avaliação, no processo de coprodução dos objetos avaliados. Essa relação é também assimétrica, por duas razões:

a) os termos da interação indireta se desenvolvem dentro dos limites do projeto avaliativo definido pelo *sujeito avaliador*;

b) o *sujeito avaliado* poder ser convertido em *objeto indireto* da avaliação, ou seja, em objeto da apreciação indireta de quem comanda a avaliação, ainda que por meio de indicadores empíricos que o próprio *sujeito avaliado* ajudou a produzir.

Vale ressaltar que, tal duplicidade do sujeito avaliado cria um paradoxo: sua percepção como um “sujeito-objeto”. Contudo, em nível profundo, a condição de sujeito e de objeto separam-se em processos sintáticos distintos: o sujeito-avaliado atua como “sujeito” no processo de *coprodução do objeto* (direto) da avaliação (e dos índices empíricos que poderão ser utilizados em sua avaliação); mas cumpre a função de “objeto” (indireto) no processo de *apreciação indireta* realizado pelo *sujeito avaliador*. E é assim que a análise sintática decompõe a duplicidade do *sujeito avaliado* e sua condição paradoxal de “sujeito-objeto”.

O *objeto direto* da avaliação é aquele em condições de ser apreendido diretamente pelos instrumentos da avaliação (e detalhado em matrizes de referência e tabelas de especificação), ou seja, o *objeto cognitivo* aferido pelos testes (desempenho escolar, capacidade latente em certas áreas de conhecimento), mas também o *objeto contextual* aferido pelos questionários - as estruturas/fatores escolares e contextuais que afetam os desempenhos aferidos.

Muito frequentemente, as inferências e juízos de valor da avaliação extrapolam os limites do *objetivo direto* para alcançar, por derivação, o *objeto indireto* da avaliação: uma função sintática desempenhada pelos mesmos atores (alunos, professores, gestores) que desempenham o papel de *sujeitos avaliados*, mas que inclui também o contexto institucional (o cenário) de atuação desses sujeitos, no caso, a escola. Esse processo de apreciação indireta parte de informações restritas e pode dar lugar a controvérsias tanto técnicas quanto políticas.

Mas como essas funções sintáticas são referenciadas nos discursos acadêmicos e institucionais do campo da avaliação? Com quais formas semânticas se manifestam nos enunciados de especialistas e instituições que se dedicam à temática das avaliações externas e em larga escala da educação básica?

No quadro Quadro 2, elencam-se evidências discursivas que referenciam os sujeitos da avaliação, salientando as funções sintáticas manifestadas nos enunciados, , além de breves comentários analíticos (notas).

**Quadro 2** - Algumas evidências relativas aos sujeitos da avaliação – *sujeito avaliador* e *sujeito avaliado* - no discurso acadêmico e institucional.

<b>Função sintática</b>	<b>Referências no discurso acadêmico e institucional (comentadas)</b>
<i>Sujeito avaliador</i>	<p>[...] nas avaliações externas o sujeito passa a ser as instâncias administrativas como são os ministérios ou secretarias, “personificadas” em seus titulares, mas raramente por eles operadas, pois isso acaba sendo incumbência de empresas contratadas, mesmo quando existe alguma instância que teoricamente responde por isso, como é o caso do Saeb, no qual o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não descarta a contratação de empresas. (ALAVARSE, 2013, p. 146).</p> <p>Obs.: especificam-se aqui os atores sociais (decisores e operadores) que comandam a avaliação - denominados pelo autor de “sujeitos da avaliação”.</p> <hr/> <p>[...] as avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino. (INEP, 2010, p. 5)</p> <p>A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. (ROCHA, G., 2014)</p> <p>Obs.: em evidência, a exterioridade do sujeito em relação ao contexto institucional avaliado (a escola), tanto no primeiro como no segundo enunciado.</p>
<i>Sujeito avaliado</i>	<p>A relação entre o nível estrutural das competências já adquiridas e traduzidas em habilidades possibilitará ao aluno responder ao item. Essa relação é extremamente dinâmica, sendo função tanto do sujeito (aluno), que é solicitado a responder, quanto das características do item. É dinâmica, porque se dá na interação do aluno com a prova, aluno que está presente não só com sua dimensão cognitiva, mas também, com toda sua bagagem cultural, seu saber pedagógico possível, suas dimensões afetivas, suas representações sobre avaliação, suas motivações e desejos. (INEP, 2001, p. 15-16)</p> <p>Obs.: percepção do papel ativo do aluno como sujeito da avaliação (<i>sujeito avaliado</i>) e o processo de interação indireta com o <i>sujeito avaliador</i> mediado pelos instrumentos e procedimentos avaliativos.</p> <hr/> <p>Ao pensarmos nos problemas da avaliação, não nos podemos esquecer de que, assim como a motivação é fundamental para a aprendizagem, da mesma forma a</p>

	<p>motivação dos estudantes é importante para os trabalhos da avaliação. [...] Esquecem-se as autoridades administrativas da educação e, às vezes, os próprios professores, que os alunos necessitam ser motivados para a avaliação, assim como, idealmente, são motivados para a aprendizagem, conforme destaque inicial. As avaliações, especialmente aquelas em larga escala, tornam-se monótonas, cansativas, geradoras de tensões e, muitas vezes, criadoras de conflitos, e como as avaliações não têm maiores consequências na vida dos avaliados, reagem os mesmos mecanicamente [...]. (VIANNA, 2014 [2003], p. 200)</p> <p>Obs.: em evidência, o poder do sujeito avaliado (no caso, o aluno por meio da motivação) em afetar o objeto (empírico) da avaliação.</p>
	<p>De modo geral, a avaliação externa é malvista, rejeitada ou ignorada e isso tem implicações na coleta de dados. Atitudes negativas em relação à avaliação externa, da parte de gestores e/ou professores, repercutem na disposição dos estudantes em realizar as provas e fornecer informações solicitadas por meio de questionários. Além disso, preocupação com os resultados e sua divulgação tem levado escolas a desestimularem os estudantes com baixo aproveitamento escolar a se ausentarem no dia da aplicação da prova. É também frequente que os estudantes não estejam dispostos a dedicar seus esforços na realização da prova, seja por considerá-la extensa, difícil, estranha ou por saber que esta não lhe atribuirá um conceito ou nota. (FREITAS, D., 2013, p. 89)</p> <p>Obs.: evidencia-se que o conjunto dos atores sociais internos à escola (<i>sujeito avaliado</i>) são coprodutores do objeto material da avaliação.</p>
	<p>[...] Já a modalidade censitária, embora também focalize a obtenção de dados amplos sobre o desempenho da população, permite identificar os dados do conjunto de alunos avaliados e os de cada sujeito avaliado, em particular. [...] (ROCHA, G., 2014)</p> <p>Obs.: percepção linguisticamente marcada do sujeito avaliado, ainda que em sua dimensão não ativa, de <i>objeto indireto</i> da avaliação.</p>
	<p>“É possível afirmar que professores e estudantes participam da avaliação externa com baixo empenho, uma vez que as suas consequências lhes parecem improváveis e remotas”. [...] (FREITAS, D., 2013, p. 89).</p> <p>Obs.: percepção do sujeito avaliado como partícipe ativo da avaliação, que modula o seu papel de fonte direta ou de facilitador do processo avaliativo conforme sua visão estratégica e pragmática sobre os desdobramentos da avaliação.</p>

**Fonte:** elaboração própria.

No quadro anterior, há exemplos de atores sociais que desempenham os papéis de sujeito, com a explicitação dos lugares de fala (externo e interno à escola) que diferenciam os

sujeitos. Os fragmentos também ilustram o papel ativo dos sujeitos avaliados na coprodução dos objetos da avaliação e sua interação indireta (mediada pelos instrumentos), além do papel ativo do sujeito avaliado na construção do objeto da avaliação; mas também sua condição de objeto da avaliação.

No quadro a seguir (Quadro 3), são sistematizadas algumas evidências que referenciam os objetos da avaliação em discursos acadêmicos e institucionais, salientando o tipo de objeto (cognitivo, contextual, indireto), além de comentários analíticos (breves notas).

**Quadro 3** – Evidências discursivas relativas aos objetos da avaliação.

<b>Função sintática</b>	<b>Referências no discurso acadêmico e/ou institucionais (comentadas)</b>
<i>Objeto direto cognitivo</i>	<p>Para isso, utilizam-se tanto testes de rendimento, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos” [...] (HORTA NETO, 2010, p. 86).</p> <p>Obs.: o objeto é manifestado semanticamente como “desempenho dos alunos”.</p>
	<p>Os testes de avaliação em larga escala têm como objetivo aferir a proficiência dos estudantes em determinada área de conhecimento, em períodos específicos de escolarização. [...] (CAED, 2008, p. 14)</p> <p>Obs.: o objeto é manifestado semanticamente como “proficiência em uma área de conhecimento”.</p>
	<p>Os resultados de um teste são sempre uma estimativa do desempenho do indivíduo ou de um grupo de indivíduos. A partir dessa estimativa é que se infere a capacidade do examinando na área medida. [...]. (VIANNA, 1973, p. 141).</p> <p>[...] Além disso, todos os testes - incluindo testes de aproveitamento - envolvem inferências sobre o grau em que um examinando possui certos construtos ou traços. (MADAUS, 1988, p. 33).</p> <p>Nessas condições, o desenvolvimento de competências cognitivas pode ser observado em estudantes por meio de suas respostas a itens cuja solução depende imprescindivelmente de certo nível de domínio da competência considerada [...]. (MIRANDA, 2011, p. 10)</p> <p>Obs.: o objeto cognitivo é complexo, reunindo uma dimensão empírica e verificável (o desempenho no teste) a uma dimensão latente e inferível: a capacidade cognitiva, que é o construto ou traço latente.</p>
	<p>[...] A palavra teste indica o que verdadeiramente se quer de um instrumento de medida educacional: verificar, sob diversos ângulos, se a aprendizagem dos alunos vem ocorrendo. (HORTA NETO, 2013, p. 45)</p> <p>No caso da alfabetização, a avaliação externa à escola, que teve sua primeira</p>

	<p>edição em Minas Gerais em 2005, tem contribuído para o diagnóstico de sistemas de ensino, permitindo a identificação de estágios de aprendizagem em alfabetização”. (ROCHA, G., 2014)</p> <p>De fato, a maioria das avaliações externas em larga escala pretende medir o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros em determinadas disciplinas – normalmente, português e matemática – e correlacioná-lo a determinadas condições extra e intraescolares que poderiam favorecer ou não a aprendizagem nessas disciplinas (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015, p. 1378).</p> <p>Obs.: certas construções enunciativas colocam a aprendizagem na condição de objeto direto da avaliação.</p>
	<p>[...] o desempenho dos alunos é uma “medida parcial de aprendizagem” ”. (PESTANA, 2013, 125)</p> <p>O limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos, de múltipla escolha, para a leitura, ou de itens de escrita [...] evidenciam que a ANA avalia determinados produtos da leitura e da escrita próprios do letramento que se constrói na escola”. [...] (INEP, 2013, p. 15).</p> <p>Obs.: outras construções enunciativas relativizam a aprendizagem como objeto direto da avaliação – o que se avalia é uma dimensão da aprendizagem: determinados produtos da aprendizagem que podem ser aferidos pelos testes.</p>
<p><i>Objeto direto contextual</i></p>	<p>[...] Contudo, o tipo de avaliação a que este material se refere é a avaliação educacional externa à escola, realizada em larga escala, cujo intuito é diagnosticar o nível de domínio das competências essenciais para a formação plena de indivíduos aptos a participar ativamente da sociedade, assim como os fatores contextuais relacionados a características demográficas, econômicas, sociais e educacionais que influenciam o desenvolvimento dessas competências pelos estudantes. (MIRANDA, 2011, p. 9)</p> <p>Para tanto, o Saeb utiliza instrumentos específicos: provas aplicadas a alunos de escolas selecionadas por amostragem em todas as unidades da Federação, por meio das quais é medido o desempenho acadêmico dos alunos; e questionários, pelos quais são investigados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos. [...] (INEP, 2001, p. 9)</p> <p>As avaliação educacionais são um dos principais instrumentos para se coletar informações sobre o desempenho e os resultados do sistema educacional, como, por exemplo, os fatores que afetam o processo de aprendizagem, a qualidade das escolas e os outros diversos fatores que podem descrever e auxiliar no desenvolvimento de políticas que visam a melhoria do processo de aprendizagem. (GONÇALVES; DIAS, 2018).</p> <p>Obs.: além do objeto principal (objeto cognitivo), há um objeto complementar: o “objeto contextual”, que assume a forma semântica de fatores sociais e escolares</p>

	que contextualizam os desempenhos.
<i>Objeto indireto</i>	<p>Outro elemento do processo avaliativo é quanto ao objeto da avaliação, que diz respeito ao que será avaliado. Eis aqui a fonte de problemas que encontramos em algumas avaliações externas, pois o que está explicitado como objeto é a proficiência em leitura, mas, na verdade, o que está sendo avaliado é a escola ou professor. [...] (ALAVARSE, 2013, p. 146).</p> <p>Obs.: evidencia claramente a existência, ainda que tacitamente e ainda que passível de crítica, do objeto indireto da avaliação: no caso, a “escola” e o “professor”.</p>
	<p>A partir da análise dos resultados da avaliação, um diagnóstico confiável do ensino pode ser estabelecido [...] (BELO HORIZONTE, 2013, p. 12)</p> <p>A avaliação – sempre considerando o caso brasileiro – procura, igualmente, estabelecer a eficiência dos sistemas, avaliando, indiretamente, o êxito da ação docente dos professores. (VIANNA, 2014, [2003], p. 200)</p> <p>Obs.: explicitação de que há objetos indiretamente avaliados, no caso, o “ensino” ou a “ação docente”.</p>
	<p>[...] a avaliação externa possibilita aos gestores e às escolas confrontarem o que “seu ensino” é com o que ele deveria ser, em relação às expectativas de aprendizagens. (ROCHA, G., 2014)</p> <p>Obs.: no exemplo, o objeto indireto da avaliação (manifestado como “o ensino”) está tão presente que é enunciado como se fosse o objeto direto da avaliação.</p>

**Fonte:** elaboração própria.

No quadro anterior, as evidências sustentam a complexidade do objeto da avaliação e de suas formas derivadas – *objeto direto (objeto cognitivo e objeto contextual)* e *objeto indireto* e suas diferentes formas de manifestação nos discursos, por exemplo: a) “desempenho” e “proficiência” como *objeto cognitivo*; b) “fatores sociais e escolares” como *objeto contextual*; c) “escola”, “ensino”, “professor” como objeto indireto.

Além disso, ficou exemplificado a condição complexa do objeto cognitivo, que integra uma dimensão empírica e uma dimensão latente. Mas essa condição também se estende ao objeto contextual, que apresenta uma dimensão verificável (as variáveis contextuais dos questionários) e uma dimensão inferível: as estruturas abstratas que determinam a aprendizagem. Os exemplos apontam que diferenças na concepção sobre o que seja “aprendizagem” têm implicações no modo como ela se relaciona com os objetos da avaliação.

Por último, ficou evidente o questionamento se a avaliação em larga escala pode ser utilizada para avaliar objetos indiretos como a escola ou o professor. De fato, vários autores (VIANNA, 2014 [2003]; ALAVARSE, 2013; FREITAS et. al, 2014; RAVITCH, 2011; e outros) defendem que a avaliação de escolas ou de professores deveria considerar outros elementos do universo escolar (alguns certamente passíveis de quantificação, outros não), o que demandaria outros instrumentos e procedimentos avaliativos, para além dos testes unidimensionais e da apreensão do contexto escolar pela aplicação de questionários.

### 1.3 Construtos avaliados

Mais do que simples domínios, conteúdos ou objetos das áreas de conhecimento do currículo escolar, e mais do que simples evidências empíricas do contexto endógeno ou exógeno das escolas, as avaliações de larga escala avaliam *construtos*:

1) “*construtos cognitivos*” (principalmente) que orientam a produção de medidas do desempenho escolar, a exemplo das competências (e habilidades) das áreas de conhecimento avaliadas, que são traduzidas sob a forma operacional de matrizes curriculares que referenciam testes avaliativos;

2) “*construtos contextuais*”, a exemplo dos fatores intraescolares e fatores extraescolares associados ao desempenho escolar, que são traduzidos sob a forma de tabelas de especificação que referenciam a construção dos questionários.

Como discussão preliminar, será apresentada brevemente a noção de “construto”. Em seguida, abordam-se construtos avaliados em programas de avaliação externa e em larga escala, bem como seus dispositivos de especificação. Por último, as principais tensões constitutivas deste conceito estruturante serão sumarizadas.

#### A noção de construto

Na linguagem científica, o construto é uma construção conceitual complexa - com alto grau de abstração - formulado para representar (sintetizar, descrever) fenômenos abstratos ou latentes, ou seja, fenômenos/estruturas não diretamente observáveis, mas que se manifestam empiricamente por meio de evidências. Criados para funcionar em estudos empíricos, os construtos possuem uma definição semântica (definição teórica, propriedades e características constitutivas) e uma definição operacional (como podem ser verificados) que tornam possível a observação e mensuração dos indicadores de sua manifestação concreta (PASQUALI, 2010, 2018; KERLINGER, 1980; SELTZ, et al., 1987; KAPLAN, 1969; DAVOGLIO; SANTOS, 2017; MADDAUS, 1988; FREITAS, E., 1994).



No âmbito de uma teoria, são exemplos de construtos: “realização”, “atitude”, “inteligência”, “felicidade”, “bem-estar”, “motivação”, “agressividade”, “fluência verbal”, “alfabetismo funcional”, “aptidão musical”, “competência leitora”, “habilidade espacial”, adequação social e outros. Diferente dos fenômenos concretos, diretamente observáveis e mensuráveis (peso, altura, distância, velocidade, temperatura), que existem independentemente da experiência subjetiva ou da ação dos sujeitos, os construtos representam fenômenos abstratos, ou seja, significados latentes inferidos de elementos concretos dos eventos reais. Por meio do construto, um fenômeno abstrato como “ansiedade” recebe nomeação, atributos teóricos e descrição de suas evidências reais típicas, instituindo-se como uma entidade abstrata específica e claramente delimitada de outras abstrações – conceitos, construtos e termos teóricos. (PASQUALI, 2010; DAVOGLIO; SANTOS, 2017; KAPLAN, 1969; MADAUS, 1988).

Na verdade, para ser um construto, o fenômeno latente precisa de uma definição semântica e de uma definição operacional. Construção cultural e simbólica, a definição semântica de um construto passa pela especificação de seus atributos teóricos (aspectos, propriedades, características, componentes), o que demanda a exploração de sua base epistêmica na literatura científica. Por sua vez, a definição operacional elenca um conjunto de evidências típicas que permite a observação e mensuração indireta do construto, ou melhor, especifica os indicadores que representam empiricamente o fenômeno abstrato ou latente, (PASQUALI, 2010; KERLINGER, 1980; SELTZ, et al., 1987;; DAVOGLIO; SANTOS, 2017).

Conforme esclarecem e exemplificam Davoglio e Santos (2017), um construto

[...] Será de fato operacional se define ações/comportamentos manifestos, possíveis de realização pelo sujeito. Se, por exemplo, definimos motivação como “a capacidade de persistir em um objetivo” (definição constitutiva) a definição operacional da persistência deve ser representada por algumas ações do sujeito nessa direção, as quais possam ser mensuradas ou narradas, tais como, “não chegar atrasado”, “cumprir prazos”, “buscar soluções alternativas para resolver um problema”. (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 779)

Dessa forma, construtos psicológicos ou educacionais, por exemplo, podem ser medidos por meio de testes, resultando escores, proficiências, pontuações que autorizam inferências sobre o grau em que uma pessoa possui um determinado construto (estrutura latente), ou seja, quanta “competência”, “habilidade espacial”, “aptidão musical” uma pessoa

"possui". Daí a importância da aderência entre um construto e seus instrumentos de coleta ou medida, que também atende pelo nome de validade de construto (MADAUS, 1988).

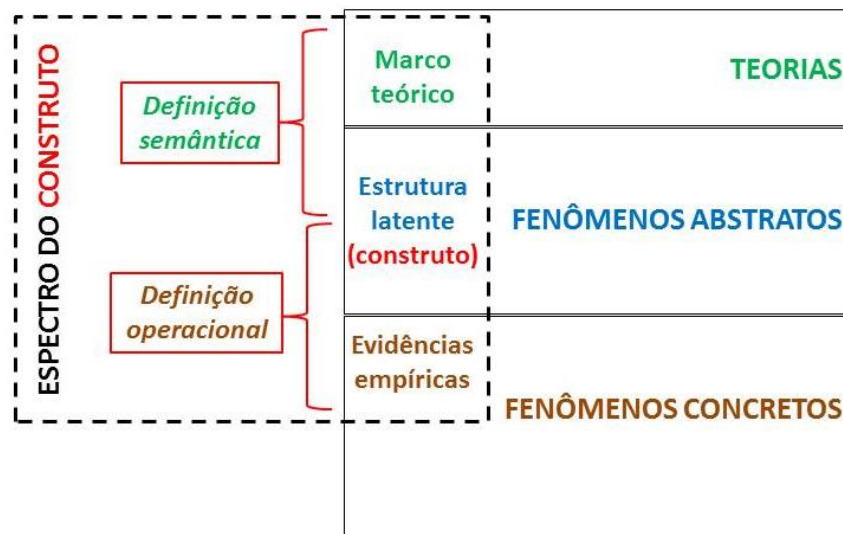
De acordo com Pasquali (2018), a validade de construto de um instrumento de observação ou medida começa pela fundamentação teórica do construto verificado, pelo consenso de pesquisadores da área sobre um construto. Por exemplo, antes de elaborar instrumentos para avaliar “ansiedade”, é preciso discutir teoricamente o se vai avaliar, fazendo revisão de literatura, levantar a história sobre o construto e chegar a uma definição aceitável, que possa ser validada por estudiosos do fenômeno e sustentada pelos desenvolvedores do teste (PASQUALI, 2018).

Frequentemente, as ciências sociais e humanas precisam formular construtos para representar estruturas abstratas que dão inteligibilidade a eventos e relações humanas e sociais. Os estudos empíricos dessas estruturas sociais, psicossociais ou humanas também fazem uso de medidas indiretas, de indicadores. Da mesma forma, o campo científico da educação só pode avançar no conhecimento da realidade educacional estabelecendo construtos (VIANNA, 1973, 1989, 2014 [1984]).

As medidas, na área das ciências do homem, são, muitas vezes, indiretas, como ocorre no campo da educação, em que são medidas propriedades, características, atributos dos indivíduos. Pode-se dizer, com mais rigor, que, na realidade, se medem elementos indicativos das propriedades dos objetos ou das características dos indivíduos. Essas propriedades, na área educacional, são inferidas a partir da observação de presumíveis indicadores dessas propriedades. Assim, para realizar medidas educacionais, é indispensável o estabelecimento de definições operacionais, que determinem os elementos indicadores dos atributos a serem inferidos, ou seja, é preciso que se estabeleçam construtos (Kerlinger, 1973). (VIANNA, 2014, [1984], p. 120)

De um modo geral, um construto agrega conceitos e construtos mais simples para formar uma edificação ideativa que organiza algum aspecto do conhecimento sistematizado. Da mesma forma, um construto compõe com outros construtos um esquema teórico – ou termo teórico, na expressão de Kaplan (1969) -, que se encontra no mais alto grau de abstração: a teoria. Enfim, trata-se de uma noção complexa e multifacetada, tal como sintetizado no diagrama abaixo (Figura 3, “Espectro do Construto”).

**Figura 3** - Espectro do Construto: dimensões e elementos.



**Fonte:** elaboração própria a partir da leitura de Pasquali (2010), Kerlinger (1980), Selltiz et al. (1987); Kaplan (1969), Davoglio e Santos (2017), Madaus (1988) e Freitas, E. (1994).

No âmbito das avaliações de larga escala, a noção de construto é central, perpassando não só o(s) objeto(s) avaliado(s), mas também as metodologias e instrumentais da avaliação, o que se estende para as estruturas sociais - endógenas e exógenas à escola - que permitem explicar as configurações específicas dos construtos avaliados em contexto escolar.

### **Construto cognitivo e matriz curricular**

Construtos cognitivos avaliados referem-se a capacidades cognitivas esperadas dos alunos para um ano, ciclo ou etapa escolar, no âmbito de uma área de conhecimento que compõe o currículo da educação básica: o que pressupõe um currículo comum ou uma parte comum curricular no trabalho pedagógico desenvolvido por escolas.

A matriz curricular concretiza uma definição operacional do construto cognitivo avaliado, ou seja, de um domínio pertencente a uma determinada área de conhecimento escolar, com vista a orientar a elaboração de itens dos testes padronizados, bem como a construção das escalas que serão utilizadas para medir e interpretar os desempenhos aferidos pelos testes. Ela elege, entre as características do construto avaliado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos. Esse recorte (amostra) é justificado pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala, mas também envolve decisões político-pedagógica sobre o que é essencial em uma dada área de conhecimento (BRASIL, 2008; INEP, 2001; 2010; 2013; CAED, 2008; MELO, 2013;

GATTI, 2012; BONAMINO, 2014; HORTA NETO, 2013; DALBEN, 2003; DALBEN, 2014; MIRANDA, 2011)

Documentos curriculares, documentos pedagógicos oficiais, materiais didáticos e literatura acadêmica podem servir como fonte para se chegar a uma definição operacional do construto cognitivo sob a forma de matrizes de referência da avaliação. Além disso, a construção dessas matrizes poderá envolver a mobilização de especialistas (das áreas de conhecimento), consultas a professores da disciplina e da etapa avaliada, técnicos dos órgãos de educação, representantes de instituições governamentais e da sociedade civil como forma de garantir sua validade técnica e sua legitimidade política. No Brasil, as matrizes curriculares do Saeb são um exemplo desse processo de participação, legitimação e validação das matrizes (INEP, 2001; 2013; MELO, 2013; SOARES, J. F., 2014; DALBEN, 2014; CAED, 2008).

Na Matriz curricular, os descritores especificam as diferentes habilidades cognitivas de uma competência avaliada, entendendo por habilidade a associação entre um conteúdo curricular e uma operação mental potencialmente mobilizada para solucionar com eficácia uma situação-problema. A função do descritor é orientar de modo preciso a elaboração de itens dos testes, sendo que para cada descritor é possível elaborar itens com diferentes graus de dificuldade. Em uma matriz curricular, há pesos ou prioridades diferenciadas para os descritores, que refletem um julgamento sobre a importância das dimensões e das habilidades avaliadas dentro de uma determinada área de conhecimento. Esses pesos ou hierarquias de prioridade vão se expressar no número maior ou menor de itens para cada descritor no teste (INEP, 2001, 2013; BRASIL, 2008; CAED, 2008; BONAMINO, 2014; DALBEN, 2003).

A relação entre o conteúdo da matriz e o conteúdo do domínio investigado precisa ser considerada, com vistas a saber se os descritores cobrem uma amostra representativa de todos os possíveis conteúdos da área curricular avaliada. Ou, mais especificamente: em que medida os “conteúdos” descritos na matriz representam bem as dimensões do construto avaliado - o rol de saberes e capacidades possíveis da “competência leitora”, por exemplo. Os conteúdos mais importantes de uma área de conhecimento devem ser transportados para a matriz, a partir de um recorte validado por especialistas da área de conhecimento avaliada (professores, estudiosos, avaliadores), que julgam a representatividade curricular de uma matriz de referência para produzir evidências de sua validade no que tange ao conteúdo (VIANNA, 1989; PASQUALI, 2017; JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017).

O ideal seria a matriz dar conta de avaliar todos os aspectos do construto, mas na realidade não é assim por vários fatores: custos, tamanho do teste, tempo de aplicação, etc. Porém, é importante que os especialistas da área

apontem quais são os componentes mais importantes daquele domínio, a fim de que sejam apresentados na matriz. Assim, os especialistas devem julgar a relação entre a matriz e as dimensões do construto e verificar se ela representa adequadamente o domínio investigado. (JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017, p. 11)

Atualmente, com a emergência do paradigma curricular das competências (PERRENOUD, 1999), os saberes e as capacidades avaliadas são redefinidos, tanto nos currículos como nos documentos-base das avaliações (matrizes, inclusive), pelas noções de “competências” e “habilidades” cognitivas. A competência (competência leitora, competência matemática, competência científica etc.) pode ser definida como a capacidade de enfrentar uma situação-problema eficazmente mobilizando conhecimentos e outros recursos cognitivos (PERRENOUD, 1999). Por sua vez, as habilidades expressam um tipo específico de tarefa cognitiva no escopo de uma mesma competência - uma espécie de saber-fazer cognitivo que compõe uma dada competência. Na recontextualização dessas “noções” para o universo avaliativo, uma competência é formada por um conjunto de habilidades específicas que permitem realizar com proficiência uma ação ou tarefa em uma área de conhecimento específica. A apropriação de uma competência envolveria, portanto, a aquisição de um conjunto hierarquizado de habilidades cognitivas: quanto maior a competência adquirida, maior a quantidade e a complexidade de habilidades (e de ações ou tarefas cognitivas) que podem ser evidenciadas (BRASIL, 2008; INEP, 2001; 2010; CAED, 2008; BONAMINO, 2014; MIRANDA, 2011; SOARES, J. F., 2014; MELO, 2013; GATTI, 2012).

Por exemplo, a “competência leitora” como construto avaliado na área de Língua Portuguesa costuma ser definida como compreensão, análise e interpretação de textos, no âmbito de uma perspectiva da linguagem como prática social e como atividade discursiva, que põe o texto e suas dimensões (gêneros textuais, condições de produção, tipos textuais etc.) no centro da definição constitutiva do construto. No entanto, tal construto precisa ser devidamente justificado como um “objeto avaliado”, uma vez que foi escolhido entre outros construtos (competência escritora ou competência de análise linguística, por exemplo) que integram o componente curricular Língua Portuguesa (INEP, 2001; BRASIL, 2008).

Para prosseguir com o exemplo, vale ressaltar que a matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil traz tópicos que agrupam 15 (5º ano do Ensino Fundamental - EF) ou 21 descritores (9º ano do EF e 3º Ensino Médio - EM), que descrevem habilidades discursivas essenciais vinculadas à competência leitora. Esses tópicos são:

- a) Procedimentos de Leitura;

- b) Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto;
- c) Relação entre textos;
- d) Coerência e Coesão no Processamento de Textos;
- e) Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e
- f) Variação Linguística (INEP, 2001).

Em cada tópico, os descritores são elencados em ordem crescente de complexidade. Por exemplo, para a dimensão/tópico “Procedimentos de leitura”, há um conjunto de habilidades cognitivas específicas sob a forma operacional de descritores:

- a) localizar informações explícitas em um texto;
- b) inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- c) inferir uma informação implícita em um texto;
- d) identificar o tema de um texto;
- e) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (BRASIL, 2008; INEP, 2001).

Cada habilidade operacionalizada sob a forma de um descritor define um tipo específico de evidência que precisa ser coletado pelo teste avaliativo para evidenciar a proficiência em relação ao construto.

### **Construtos contextuais e tabela de especificação**

O universo das avaliações em larga escala não se restringe aos construtos cognitivos, mas envolve a delimitação de estruturas ou fatores (construtos) que se manifestam nos cenários de aprendizagem para exercer influência sobre o desempenho dos alunos, tais como: “infraestrutura escolar”, “nível socioeconômico das famílias”, “clima disciplinar na escola”, “condições de trabalho docente”, “motivação docente”, “liderança do diretor”, “motivação dos alunos”, “envolvimento dos pais”, “cultura escolar”, “organização curricular” e outros.

Pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil e em outras latitudes vêm demonstrando que o desempenho das alunas e dos alunos na educação básica depende de um amplo conjunto de fatores que envolvem a participação da família, os hábitos de estudo, o envolvimento da comunidade escolar no processo educacional, a formação das professoras, as condições socioeconômicas das alunas e dos alunos, entre outros. Esses fatores, quando estudados em conjunto com os resultados dos testes, apresentam uma imagem mais nítida, apesar de ainda limitada, do estágio atual do processo educacional e fornecem, no caso dos testes externos, informações para o desenvolvimento de políticas educacionais. [...]. (HORTA NETO, 2013, p. 22-23)

Dentro de um modelo teórico, cada fator é uma estrutura que se manifesta por meio de um conjunto de variáveis contextuais. O fator é uma estrutura geral que agrega e sintetiza variáveis de contexto para ajudar na explicação do desempenho cognitivo, intraescolar e extraescolar, formulados em meio a teorias e pesquisas educacionais desenvolvidas a partir de dados produzidos por avaliações de larga escala. Em suma, a definição, explicitação e justificação dos construtos ou fatores contextuais é que vai definir o escopo da coleta de informações sobre o contexto do desempenho escolar por meio dos chamados questionários contextuais (SOARES, 2007; FRANCO et al., 2003; INEP, 2001).

Conforme esclarece Vianna (2014 [1990]) e Franco et al. (2003), do contexto intraescolar se depreende os fatores relacionados diretamente à ação da escola; do contexto extraescolar se depreende os fatores não relacionados diretamente à escola, mas ao aluno e seu ambiente familiar.

Esses fatores poderão ajudar a:

- a) apreciar de forma contextualizada os resultados aferidos por avaliações de larga escala, permitindo um julgamento mais justo sobre o desempenho da escola;
- b) formular explicações para esses resultados,
- c) produzir medidas contextuais abrangentes, isto é, de indicadores e índices que orientarão intervenções institucionais (FRANCO et al, 2001; INEP, 2001 );
- d) indicar “quais as áreas que deveriam ser prioritárias para a intervenção dos governos e quais as iniciativas políticas que deveriam ser tomadas, com o objetivo de promover melhorias no ensino” (HORTA NETO, 2010, p. 87).

De acordo com Soares (2007), é preciso considerar os fatores associados aos alunos, às famílias e aos grupos sociais a que pertencem, haja visto os efeitos das condições econômicas no desempenho cognitivo dos estudantes, tanto os diretos como os indiretos (capital cultural das famílias, tempo livre para dedicar à vida escolar dos filhos, por exemplo); mas igualmente é preciso considerar os fatores escolares, ou melhor, relativos a condições socioinstitucionais endógenas à escola. Por isso, os fatores podem estar relacionados a diferentes dimensões:

- a) Aluno: características pessoais (raça, sexo, trajetória escolar, saúde, talentos); atitudes em relação à escola; aprendizagem;
- b) Família: recursos econômicos e culturais; envolvimento dos pais; estrutura familiar.

c) Escola: ensino – professor (conhecimento, experiência, envolvimento), classe (clima), gestão da classe, gestão da matéria; recursos físicos, humanos e pedagógicos; gestão escolar; projeto pedagógico; comunidade escolar.

d) Sociedade: legislação educacional; valores socioculturais; políticas educacionais; demanda social por competência. (SOARES, 2007)

A tabela de especificação orienta a construção dos questionários que operacionalizam os fatores. Nas avaliações do Saeb, além das medidas cognitivas estimadas por meio de testes, há interesse pelas “medidas contextuais, que captem a origem social dos alunos e as condições em que eles estudam” (INEP, 2001, p. 45). Tais medidas contextuais se baseiam em informações coletadas por meio de questionários aplicados a alunos, professores, diretores, incluindo aqueles respondidos pelos aplicadores externos com informações sobre as turmas e as escolas. Dentre os construtos elencados nas tabelas de especificação que orientam a operacionalização dos itens dos questionários constam:

a) construtos relacionados ao aluno - *caracterização sociodemográfica; capital econômico; capital cultural; capital social; motivação e autoestima; esforço acadêmico; apoio familiar e controle da trajetória escolar;*

b) construtos relacionados com a sala de aula e ao professor - *caracterização sociodemográfica do professor; formação do professor; experiência profissional; condições de trabalho; estilo pedagógico; expectativa em relação aos alunos;* e outros;

c) construtos relacionados com a escola - *caracterização sociodemográfica do diretor; liderança do diretor; trabalho colaborativo na escola; clima disciplinar; recursos pedagógicos; situação das instalações e equipamentos; atividades extracurriculares;* e outros (INEP, 2001; FRANCO et al., 2003).

Cada construto precisa ser definido operacionalmente (especificado) para que possa ser traduzido em um conjunto de itens (variáveis empíricas) em um ou mais questionários, informados por uma ou mais fontes - aluno, diretor, professor, aplicador externo. Por exemplo, o construto *caracterização sociodemográfica do professor* será evidenciado pelas variáveis “idade”, “renda”, “etnia”, “gênero”, “educação”; já o construto *experiência profissional do professor*, por variáveis como “anos de formação”, “anos como professor”, “ano como professor da disciplina lecionada”, “anos na escola”. E o mesmo ocorre para os demais construtos (INEP, 2001; FRANCO et al., 2003).

A validade desses construtos contextuais envolve a elaboração de referências teóricas, mobilizando a literatura científica mais recente sobre o tema, com destaque para aquela que



aborda o tema do “efeito-escola” (INEP, 2001; FRANCO et al., 2003), o que não é uma tarefa simples, uma vez que, na esfera social da educação, os construtos estão inter-relacionados teórica e empiricamente (SOARES, 2007).

O propósito da definição do Referencial Teórico para os instrumentos contextuais do Saeb é a definição, explicitação e justificação dos constructos que se pretende captar pela aplicação dos instrumentos contextuais. A publicação deste Referencial Teórico objetiva não só fornecer uma base para a continuidade do debate sobre a pertinência do próprio quadro de referência aqui delineado, mas também estimular avaliações acerca de até que ponto os questionários do Saeb 2001 explicitam adequadamente os constructos privilegiados no Referencial Teórico. Por este meio, espera-se viabilizar um processo de contínuo aprimoramento dos questionários contextuais. (INEP, 2001, p. 45)

Por fim, como salienta Soares (2007), são tantos os fatores (ou construtos) associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles tem o poder de garantir bons resultados isoladamente, o que só reforça a importância de intervenções múltiplas e sistêmicas como única forma de produzir impacto nos produtos do serviço educativo.

### **Tensividade dos construtos avaliados**

Sumarizam-se, a seguir, as principais tensões constitutivas do conceito estruturante “construtos avaliados”, abrangendo as relações entre sujeitos, entre objetos educacionais e do construto com seus dispositivos operacionais (matrizes curriculares, tabelas de especificação).

#### *1) Tensão entre quem participa da definição dos construtos avaliados e seus dispositivos (matrizes, tabelas) e os que não participam*

No caso dos construtos cognitivos, quem define os professores e os especialistas que participam do processo? Quais especialistas e com quais critérios definem os construtos contextuais? As respostas a essas perguntas passa pela questão do poder, explicitando que fica “ao arbítrio de alguns a seleção dos aspectos a serem avaliados” (GATTI, 2012, p. 61). Quem define as matrizes curriculares dos testes e as tabelas de especificação dos questionários definem operacionalmente os construtos a serem avaliados, isto é, os objetos da avaliação, e por consequência, definem em grande medida os instrumentos avaliativos e a escala de interpretação dos resultados. E mais, quem tem poder sobre os construtos a serem avaliados direciona o poder indutivo da avaliação em direção a certos efeitos e não outros. Do ponto de vista dos sujeitos, esse processo instaura necessariamente uma tensão entre os que participam

dessas decisões cruciais e os que não participam, abrindo caminho para as reatividades dos “sujeitos de fora” (outsiders do processo de definição dos objetos a serem avaliados), sob a forma de contestação técnica e política de todo o processo avaliativo, ou sob a forma de indiferença e outras formas de “sabotagem silenciosa” da avaliação.

*2) Tensão entre o objeto da avaliação (construto selecionado para avaliação) e demais objetos de um componente curricular e outros componentes não avaliados do currículo*

Além de áreas do conhecimento não selecionadas para uma avaliação de larga escala, dentro de um mesmo componente curricular, podem existir objetos (construtos) não selecionados para serem objetos em uma avaliação de larga escala. Por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, a competência oral não pode ser aferida por testes de múltipla escolha, o que não faz da oralidade um domínio menos importante para ser trabalhado na escola. Na verdade, “a Matriz de Referência de Língua Portuguesa revela-se inevitavelmente reduzida em relação à multiplicidade de competências e habilidades que serão desenvolvidas pelo aluno durante sua vida escolar” (INEP, 2001, p. 18).

Como defende Bonamino (2014) e outros (BONAMINO; SOUSA; 2012; FREITAS, L., 2007, 2012; HORTA NETO, 2010), matriz de avaliação não é proposta curricular, e o desenvolvimento do estudante passa por outros construtos, ou melhor, por competências que não foram priorizadas pela política avaliativa ou outras que não são compatíveis com o modelo dos testes.

É importante ressaltar que as Matrizes de Referência não englobam todo o currículo. Foi feito um recorte com base no que pode ser possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Assim compreendidas, as Matrizes de Referência não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas. (INEP, 2001, p. 15)

*3) Tensão entre a complexidade dos construtos avaliados e as limitações dos dispositivos de especificação*

Nem todas as dimensões do construto podem ser verificadas por um teste padronizado com itens de múltipla escolha. O recorte da matriz é, de certa forma, determinado pelos limites do instrumento de verificação. Por exemplo, a competência discursiva só se revela plenamente em situações reais, autênticas de práticas sociais interativas entre sujeitos. A inevitável artificialidade das situações-problemas, por mais contextualizadas que tentem ser,

no contexto de um teste de múltipla escolha aplicado a um público vasto e heterogêneo criam barreiras para a operacionalização de certas dimensões do construto avaliado. O mesmo pode acontecer para outros construtos cognitivos avaliados, a exemplo da competência matemática.

[...] Para ilustrar esse problema da escolha das habilidades a serem medidas, tome-se a habilidade cálculo mental, fundamental para, entre outras coisas, permitir que o aluno possa rapidamente avaliar se os cálculos que fez usando os algoritmos aprendidos estão corretos ou não. Apesar de ser uma habilidade importantíssima, que todos nós usamos na vida cotidiana, ela não é passível de ser medida em um teste de múltipla escolha, já que qualquer item que tente medir essa habilidade permite que o aluno utilize diversas estratégias que não somente o cálculo mental para resolver o problema proposto. Essa observação é muito importante para compreender que, por melhor que seja o instrumento que se utilize, a realidade é muito mais complexa e, portanto, nem tudo que deve ser trabalhado em sala é passível de medição. [...] (HORTA NETO, 2013, p. 89-90)

Talvez, a visão de certos construtos avaliados só poderá ser completa se aos dados apreendidos pelos testes externos padronizados forem agregadas informações produzidas pelos professores das escolas por meio de provas e outros instrumentos avaliativos (grades de observação, autoavaliação, relatórios, dossiês, portfólios etc.) que subsidiem a observação em situação das competências cognitivas, permitindo um julgamento global dos estudantes na execução individual e cooperativa de situações-problemas que sirvam como estímulo para a manifestação de suas competências e habilidades cognitivas.

Por fim, ao que parece, essa tensão não se restringe aos construtos cognitivos. A tabela de especificação de construtos contextuais que orientam a operacionalização dos questionários já recorta seu objeto em função dos limites já previamente conhecido do instrumento e do desenho avaliativo (seccional, na maioria das vezes). Até que ponto as estruturas sociais e institucionais que afetam o resultado de aprendizagem tem uma amostra representativa de sua complexidade nas tabelas que especificam os questionários? Ou melhor: quais aspectos do contexto ficam de fora por conta das limitações já previamente sabida dos instrumentos quando da construção dessas especificações? Os *estudos de caso* que por vezes sucedem processos avaliativos, geralmente desencadeados por questões provocados pelos próprios resultados das testagens externas, não precisariam existir caso não houvesse uma incompletude intrínseca (o que não invalida sua importância) no processo externo, padronizado e em grande escala de apreensão do contexto escolar.

## **1.4 Processo avaliativo**

O conceito estruturante “processo avaliativo” é uma categoria que visa reunir elementos-chave do processo de produção dos dados brutos da avaliação, isto é, das informações coletadas pelos testes e questionários da avaliação. Entre os elementos-chave constam: desenho e dimensionamento da avaliação; teste avaliativo; metodologias de testagem; elaboração de itens; pré-teste dos itens; montagem dos cadernos; questionários contextuais; padronização dos procedimentos. A tensividade deste conceito passa principalmente pelos dos limites dos instrumentos e procedimentos avaliativos.

### **Desenho da avaliação e dimensionamentos**

Em relação à abrangência da coleta de dados, as avaliações em larga escala podem adotar um modelo amostral ou censitário. A avaliação amostral é aplicada a uma parcela (amostra) estatisticamente representativa da população de alunos avaliada, de modo que as análises dos dados obtidos pela amostra sejam válidas para o conjunto dos estudantes. A avaliação amostral permite análises de caráter global, mas não o tratamento de resultados por escola ou por estudante. Tende a oferecer subsídios aos gestores sobre tendências gerais do sistema (SILVA, I., 2010; DALBEN, 2014; ROCHA, G., 2014).

Já a avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte do segmento de estudantes do período escolar avaliado, permitindo identificar dados por redes, regionais, escolas e até por estudantes. prioritariamente gera informações para as escolas e sobre a qualidade dessas escolas para a sociedade e os gestores (SILVA, I., 2010; DALBEN, 2014; ROCHA, G., 2014).

Por sua vez, as avaliações em larga escala podem adotar um desenho seccional ou longitudinal. Na avaliação seccional, os alunos que respondem ao teste e os informantes dos questionários contextuais (alunos, professores etc.) são diferentes a cada ciclo de coleta de evidências. Nesse desenho avaliativo, que prevalece nas avaliações brasileiras, as medidas cognitivas e contextuais informam sobre os resultados e as condições escolares no ano da avaliação (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013).

Ademais, na avaliação longitudinal, o mesmo grupo de alunos é testado mais de uma vez, obtendo medidas que permitam apreender o incremento de proficiência em um determinado período de tempo. No Brasil, avaliações seccionais convivem com avaliações longitudinais nos sistemas avaliativos do Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Os dados longitudinais “são considerados um elemento chave nas pesquisas

sobre o efeito escola e também sobre a eficácia escolar” (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Em relação ao dimensionamento da avaliação, há uma série de definições que vão incidir no planejamento e na execução do programa avaliativo, principalmente em relação a: áreas de conhecimento avaliadas; séries ou anos escolares envolvidos, abrangência geográfica, dependências administrativas (redes de ensino, regionais), tipos de escolas avaliadas (urbanas, rurais, tamanho), período de realização, dimensionamentos relativos aos instrumentos (itens de múltipla escolha ou de resposta construída; quantidade e extensão dos questionários etc.), em suma, uma série de questões que vão incidir no planejamento da avaliação e em seu cronograma de execução.

### **Teste avaliativo e validade**

Na avaliação de larga escala, o instrumento central é o teste avaliativo padronizado, que oferece situações que permitem coletar informações sobre os conhecimentos e habilidades dos estudantes, ou melhor, sobre as evidências empíricas (desempenho escolar) da proficiência dos estudantes. Na definição de Gatti (2012), a testagem é “o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade”. (GATTI, 2012, p. 49).

Na condição de instrumento psicométrico que visa medir o desempenho escolar, a qualidade de um teste para fins de verificação e avaliação depende da validade. A validade diz respeito ao grau em que um teste mede aquilo que se propõe a medir, ou seja, se há evidências (teóricas e empíricas; qualitativas e quantitativas) de que o teste concretiza seus objetivos: única forma de validar as descrições, inferências, juízos, decisões e consequências construídas com base em seus resultados (VIANNA, 1973, 1989, 2014 [1984], 2014 [1998]; MADDAUS, 1998; LE; KLEIN, 2002; PASQUALI, 2009, 2017, 2018; AERA; APA; NCME, 2014).

[...] A preocupação deve ser em determinar o grau dessa validade, se há evidências de validade suficientes para que se possa confiar na utilização do teste para um propósito específico. Assim, o que precisa ser válido são as inferências sobre o significado do score, isto é, sua interpretação e sua implicação para o uso do teste. (JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017, p. 8).

Da definição semântica e operacional do construto a aspectos do instrumento (formato do teste, linguagem, condições de aplicação etc.), das respostas aos itens aos às consequências previstas, o processo contínuo de produção de evidências de validade – no planejamento, no desenvolvimento e na execução dos testes - proporcionam uma base científica sólida à interpretação das medidas. As evidências de validade são organizadas no “*Standards for*

*educational and psychological testing*”<sup>9</sup> como: a) evidências orientadas ao conteúdo; b) evidências relativas ao processo de resposta e ao processo cognitivo subjacente; c) evidências relativas à estrutura interna e às relações com construtos; d) evidências relacionadas aos critérios; e) evidências relacionadas às consequências ou impacto social do teste (AERA; APA; NCME, 2014).

Nas avaliações educacionais de larga escala, a validade de conteúdo, que começa na definição da matriz curricular de referência, passa necessariamente pelo julgamento se os itens do teste são uma amostra adequada das habilidades cognitivas especificadas na matriz. Para tanto, os itens precisam ser submetidos à apreciação de diferentes especialistas da área de conhecimento avaliada (VIANNA, 1973, 1989). O consenso desses especialistas-avaliadores constitui a evidência de que “o teste tem conteúdo válido” (MADAUS, 1988, p. 33).

Evidências quantitativas relativas à confiabilidade e precisão do teste (coeficiente de fidedignidade, erro-padrão de medida) a partir de análises da estrutura interna do teste e das correlações entre os itens que avaliam um mesmo construto (traço latente). Antes de um teste educacional ser aplicado, é preciso realizar uma verificação completa e objetiva da precisão (consistência e estabilidade) do instrumento por meio de pré-testes (LE; KLEIN, 2002; PASQUALI, 2009; VIANNA, 1973, 1989; AERA; APA; NCME, 2014; JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017)

### **Metodologias de testagem**

Atualmente, na avaliação de larga escala, o processo de testagem – e a análise de seus resultados - é orientado por dois paradigmas teórico-metodológicos: a) a Teoria Clássica dos Testes (TCT) – paradigma tradicional de testes educacionais; b) a Teoria da Resposta ao Item (TRI) – paradigma psicométrico emergente, que vem sendo aplicado mais recentemente (no Brasil, nos últimos 25 anos,) nos testes educacionais em larga escala.

Na teoria clássica das medidas, os resultados são expressos em escores que refletem os acertos (absolutos e percentuais) no conjunto da prova. As medidas resultantes dependem do conjunto particular de itens que compõem o teste, ou melhor, da prova em sua totalidade. Em outras palavras, os escores são “teste-dependentes”, dificultado a comparação entre examinandos que não foram submetidos às mesmas provas ou a provas equivalentes (técnica das provas paralelas). Na TCT, como a prova precisa ser a mesma para a população testada, o

---

<sup>9</sup> Conferir: American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

número de itens utilizados (tamanho da amostra do domínio avaliado) é mais limitado (KLEIN, 2009, 2013; TAVARES, 2013).

No Brasil, nos anos iniciais do sistema nacional de avaliação externa e em larga escala, algumas propriedades da TCT orientaram a testagem amostral da educação básica.

Até o Saeb 1995, as avaliações no país consistiam de provas únicas para todos os alunos de uma série e os resultados eram dados em termos dos escores dados pelos números de acertos ou pelos percentuais de acertos e as análises utilizavam algumas propriedades dos itens da Teoria Clássica dos Testes (TCT) como o índice de discriminação ou o coeficiente bisserial. Em geral, não se calculava o coeficiente de confiabilidade (*reliability*) que depende do conjunto de itens do teste, nem o erro padrão de medida (*standard error measurement*), que é suposto ser o mesmo para todo escore. Em geral, não se pensava em erro de medida. (KLEIN, 2013, p. 106)

Atualmente a maioria dos programas de avaliação educacional em larga escala utiliza a TRI, que é uma modelagem estatística que representa a relação entre a probabilidade de um examinando responder corretamente um item e a medida de um traço latente (psicológico, cognitivo), no caso das avaliações educacionais, a proficiência nas habilidades avaliadas: quanto maior a competência latente, maior a probabilidade de acerto no item. Com a TRI, os programas avaliativos puderam: a) elaborar escalas de proficiência para sintetizar e interpretar os desempenhos nos testes; b) comparar resultados ao longo do tempo e também entre os diferentes anos escolares de um mesmo ciclo avaliativo (ANDRADE; VALLE, 1998; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; KLEIN, 2013; HORTA NETO, 2007, 2010, 2013; TAVARES, 2013; MIRANDA, 2011).

Na TRI, o cálculo de proficiência não depende apenas do número de acertos, mas leva em conta a dificuldade e a capacidade de discriminação dos itens que o estudante acertou e/ou errou, além do controle da aleatoriedade (“chute”) do acerto. Ou seja, a probabilidade de resposta a um item depende tanto da proficiência como dos parâmetros (propriedades) dos itens que compõe o teste (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; KLEIN, 2013; MIRANDA, 2011).

No modelo logístico da TRI com três parâmetros, são estimados por meio de pré-testes:

- a) o parâmetro de dificuldade do item, que mensura o grau de dificuldade dos itens (fáceis, médios ou difíceis);
- b) o parâmetro de discriminação do item, que mensura a capacidade de um item em discriminar estudantes proficientes daqueles não proficientes;

c) o parâmetro de controle de aleatoriedade das respostas - que reflete as “as chances de um estudante de proficiência muito baixa selecionar a opção de resposta correta” (KLEIN, 2013, p. 108).

Por consequência, uma das propriedades mais importantes desse paradigma é a “invariância nos parâmetros dos itens”:

[...] Depois de o item ter sido aplicado a uma população e com base nas respostas dos respondentes, é possível obter três atributos para classificar o item, os quais, uma vez determinados, não sofrem qualquer alteração se esse item for aplicado a diferentes populações, em diferentes tempos, e se estiver presente em testes também diferentes. Os três atributos obtidos são a discriminação, a capacidade de distinguir de forma eficiente populações com diferentes proficiências, ou seja, para acertar determinado item, exige-se do respondente determinada proficiência mínima que, se o respondente não a possuir, a probabilidade de ele acertar o item será baixa; a dificuldade, relacionada com a quantidade de pessoas que acertam o item, ou seja, quanto maior a quantidade de pessoas que acertam o item, mais fácil este é, e mais difícil quanto menor o número de pessoas a acertá-lo; a probabilidade de indivíduos com baixa proficiência acertarem o item, ou seja, a probabilidade de acertar a resposta “chutando”. Para se obter esses atributos, os itens são previamente testados em populações semelhantes àquelas que se submeterão ao teste. Depois disso, é possível escolher itens com determinados atributos para compor o teste, garantindo, assim, maior precisão e confiabilidade na medida. (HORTA NETO, 2013, p. 91)

Os parâmetros de todos os itens estão na mesma escala das proficiências, o que remete a outra propriedade: a invariância na proficiência dos indivíduos caso venham a responder itens diferentes, mas com parâmetros semelhantes. Dessa forma, com itens calibrados (com os três atributos conhecidos) é possível comparar as proficiências medidas mesmo entre participantes que realizaram testes diferentes (KLEIN, 2013; HORTA NETO, 2013; ANDRADE; VALLE, 1998; TAVARES, 2013).

De um modo geral, tanto a TCT como a TRI podem ser utilizadas em diferentes fases da construção, aplicação e tratamentos dos resultados dos testes educacionais externos, tal como acontece no Pisa, Saeb/Prova Brasil, Saesp, Avalia-BH e outros programas de avaliação externa (SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016; BELO HORIZONTE, 2013).

### **Elaboração de itens**

No âmbito da avaliação externa e em larga escala, o termo “item” poderá ser utilizado para fazer referência a unidade elementar de um instrumento de coleta de dados - teste



cognitivo ou questionário. Mas no âmbito dos testes educacionais orientados pelo paradigma da TRI, um item tem uma dimensão pedagógica (conteúdo/ operação cognitiva relacionado a uma área do conhecimento) e uma dimensão técnica, ou melhor, características ou parâmetros estatísticos que fornecem informações sobre o padrão do comportamento das respostas por ele estimuladas (INEP, 2010; MIRANDA, 2011).

Tipo de itens de um teste: itens de múltipla escolha e/ou itens de resposta construída, e a depender do caso, um único teste pode conter itens de ambos os tipos ou apenas de um deles. Para uma aplicação em larga escala, itens de múltipla escolha trazem vantagens como: a facilidade, a rapidez e a objetividade da correção, sem comprometer a verificação de comportamentos mais complexos envolvendo compreensão, análise, síntese, aplicação e julgamento (INEP, 2010; VIANNA, 1973).

De um modo geral, a elaboração de itens para testagens em larga escala é feita por professores da educação básica ou especialistas que apresentem capacidade técnica para elaborar itens: a) domínio da área de conhecimento a ser avaliada; b) familiaridade com os níveis de desenvolvimento cognitivo e educacional que caracterizam os estudantes da etapa avaliada; c) domínio da linguagem dos estudantes; d) conhecimento das técnicas de elaboração dos itens (CAED, 2008; INEP, 2010).

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma única situação-problema que contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Estrutura do item de múltipla escolha.

a) a situação-problema ou texto base, frequentemente associado a um suporte (texto, imagem, etc.) que servem de estímulo para que o estudante mobilize seus recursos cognitivos;

b) o enunciado, que explicita o comando ou a tarefa a ser realizada pelos participantes do teste;

c) as alternativas de resposta – o gabarito, que é a alternativa correta, e os distratores, que são as alternativas erradas, mas plausíveis para os participantes do teste que não desenvolveram a proficiência na habilidade avaliada (INEP, 2010; CAED, 2008).

Em seguida, depois de terem sido elaborados e submetidos a um processo de revisão que garanta sua qualidade pedagógica, os itens precisam ser pré-testados, “tanto para obter seus parâmetros como para verificar se existe alguma inconsistência com relação ao gabarito” (HORTA NETO, 2013, p. 92).

### **Pré-teste dos itens**

O pré-teste é uma aplicação preliminar e experimental dos itens em uma amostra de indivíduos com características semelhantes às da população a ser testada, para determinação das características estatísticas dos itens (dificuldade, discriminação etc.) e identificação de possíveis problemas de construção, possibilitando a adequação do instrumento ao grupo-alvo que será avaliado (VIANNA, 1973; VIANNA, 2014 [2003], 2014 [1984]).

A pré-testagem implica submeter os itens a uma população com características semelhantes àquela que será testada. Não é aconselhável pré-testar os itens na mesma população que participará do teste, pois, dessa forma, estar-se-á dando a conhecer a eles o instrumento que seria aplicado no futuro. Assim, por exemplo, se deseja aplicar o teste ao final do 5º ano do ensino fundamental, uma boa alternativa seria pré-testar os itens com a população frequentando o início do 6º ano. (HORTA NETO, 2013, p. 92-93)

No pré-teste de avaliações da educação básica, alunos de outro sistema de ensino compõem uma amostra com características similares aos do sistema avaliado e respondem os itens. Em seguida, a análise estatística e pedagógica das respostas aos itens pré-testados permite identificar itens ambíguos, nível de dificuldade; tempo máximo de prova; defeitos nas instruções ou alternativas, problemas na apresentação gráfica etc. (VIANNA, 1973).

As avaliações para a medição da proficiência dos alunos em determinadas competências são, portanto, constituídas de itens previamente testados (calibrados), isto é, seus parâmetros estatísticos, referentes a seu próprio comportamento – o que identificam entre outros, sua dificuldade e, conseqüentemente, o nível de proficiência do estudante capaz de acertá-la -, são conhecidos. (MIRANDA, 2011, p. 10)

Depois dos pré-testes, os itens podem ser eliminados, reformulados, selecionados para compor um teste ou integrar um banco de itens para uso em testes futuros. No âmbito dos programas de avaliação que fazem uso da TRI como metodologia, um banco com uma grande quantidade de itens calibrados (e organizados por grau de dificuldade) é condição essencial. Na verdade, nessa base de dados, para cada item é preciso constar: informações descritivas sobre o enunciado e as opções de resposta (gabarito e distratores); informações psicométricas sobre os parâmetros estimados - os da TCT e os da TRI; e quaisquer outras informações relevantes - conteúdo medido pelo item, taxa de exposição do item, entre outras (TAVARES, 2013).

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável pelo Banco Nacional de Itens (BNI). Convocados por chamada pública, professores da educação básica ou do ensino superior precisam elaborar itens inéditos nas

áreas especializadas de conhecimento, em meio a uma série de critérios técnicos e protocolos de segurança: termo de sigilo, salas supervisionadas por câmeras, etc. (TAVARES, 2013).

Uma atividade necessária para que essas avaliações aconteçam é a manutenção de um banco de itens que ofereça subsídios para construir os testes. A existência de um Banco Nacional de Itens (BNI) no Inep é necessária para que se tenha uma quantidade expressiva de itens com comprovada qualidade técnico-pedagógica e psicométrica para comporem os testes de uma avaliação em larga escala. O BNI define-se, portanto, como uma coleção de itens de testes de natureza específica – organizada segundo determinados critérios – disponíveis para a construção de instrumentos de avaliação. A manutenção do BNI depende da entrada constante de itens de qualidade. Para tanto, educadores e pesquisadores da educação brasileira são chamados a colaborar nessa construção, elaborando itens que possam fazer parte desse banco. Em atividades dessa natureza, a experiência docente é de fundamental importância para que se possam elaborar itens em consonância com o contexto educacional. (INEP, 2010, p. 5-6)

### **A montagem dos testes**

Em geral, as avaliações de larga escala utilizam a metodologia de construção de provas denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), que permite a aplicação de amplo conjunto de itens (com diferentes graus de dificuldade), de forma a cobrir as habilidades especificadas na Matriz de referência da avaliação. Nessa metodologia, cada examinando responde apenas um subconjunto desses itens, organizados em blocos que compõem os cadernos de prova (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; INEP, 2001; SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016).

Para a montagem dos testes, selecionam-se, entre os itens que compõem o Banco de Itens, aqueles que satisfaçam algumas das condições previamente estabelecidas pelos testes, principalmente com relação às habilidades que se quer medir. Como comentado antes, quer-se utilizar a maior quantidade de itens, mas é impraticável que todos os alunos respondam a todos eles. Para resolver isso, os itens são agrupados por características comuns, e cada grupo constitui um caderno. Normalmente, em cada caderno, utiliza-se uma proporção de 15% de itens fáceis, 70% de itens médios e 15% de itens difíceis, e esses itens medem uma parte das habilidades que se quer testar. Cada aluno recebe um teste composto, geralmente, por dois ou quatro dos cadernos montados. A distribuição dos itens pelos diferentes cadernos deve ser tal que, no total, dentro do menor extrato que se quer medir, por exemplo, a escola, todas as habilidades sejam testadas. Nesse modelo, como cada aluno responde a cadernos contendo itens com diferentes habilidades, não se calcula sua proficiência individual, uma vez que o traço latente que se

está medindo leva em consideração todas as habilidades previstas na Matriz de Referência. Mas como todos os itens do teste foram utilizados no interior da escola, calcula-se a proficiência da escola. Essa proficiência, na realidade é a proficiência média dos alunos que participaram do teste e que são alunos dessa escola. (HORTA NETO, 2013, p. 93-94)

Para a obtenção de uma escala comum de proficiência, há todo um planejamento para que blocos de itens de uma série apareçam nos cadernos de teste de uma série mais avançada. Dessa forma, independente da série os estudantes poderão demonstrar desempenhos nos níveis mais altos ou mais baixos da escala. Para garantir a comparabilidade ao longo dos anos, mantêm-se alguns blocos e itens comuns aplicados em ciclos avaliativos anteriores. Dessa forma, por meio da TRI os resultados podem ser colocados em uma mesma escala de desempenho (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; INEP, 2001).

Mas geralmente, um dos procedimentos mais utilizados para colocar indivíduos que fazem provas diferentes em uma mesma escala de proficiência é a utilização de itens comuns nas provas. Desta maneira, os desempenhos dos indivíduos podem ser comparados. Por exemplo, no Saeb, o uso de itens comuns entre séries e entre anos permite que os alunos de todas as séries (4ª e 8ª séries do EF e 3ºano do EM) e de todos os anos (1995, 1997, etc.) sejam postos em uma mesma escala de proficiência de modo que seus desempenhos possam ser comparados. (KLEIN, 2013, p. 109)

Com a utilização de testes adaptativos no computador - Computer Adaptive Testing (CAT), os testes padronizados poderão ficar ainda mais precisos e enxutos, sem comprometer a cobertura da Matriz de referência. A plataforma de CAT permite um ajuste fino dos itens à proficiência demonstrada pelo examinando durante o intervalo de realização do teste, com o algoritmo do software ofertando itens sob medida a partir da análise automática das respostas já fornecidas (KLEIN, 2013; BAUER, 2013).

Em cadernos impressos ou em testes por computador, o *design universal* do teste maximiza a acessibilidade com instruções simples, claras, intuitivas e máxima legibilidade e compreensibilidade, além de levar em consideração às condições específicas dos examinandos, sem as quais não haverá equidade na realização do teste (AERA; APA; NCME, 2014).

### **Questionários contextuais**

A partir da matriz de especificação dos fatores intraescolares (infraestrutura, modelo de gestão, práticas docentes) e fatores extraescolares (socioeconômicos e culturais)

potencialmente associados ao desempenho cognitivo, são elaborados os “itens” dos questionários contextuais que serão respondidos por alunos, professores, diretores e por aplicadores externos da avaliação, com o objetivo de levantar evidências de contexto que caracterizam a população avaliada (KLEIN, 2013; PESTANA, 2013; GONÇALVES; DIAS, 2018; HORTA NETO, 2007; FREITAS, L., 2007; INEP, 2001).

Além dos testes, os professores, o diretor e também os alunos respondem a questionários individualizados, com o objetivo de identificar os chamados fatores associados, ou seja, aqueles fatores que teriam o poder de influir, tanto positiva, quanto negativamente, no desempenho dos alunos. (HORTA NETO, 2007, p. 10).

Para Pestana (2013) e Klein (2013), o questionário contextual (o instrumento de fatores associados) precisa ser um instrumento elaborado com o mesmo rigor técnico-metodológico dos instrumentos de medida cognitiva. Esses dados permitem estudos sobre “possíveis correlações entre desempenho escolar, contexto e insumos de ensino” (FREITAS, D. 2007, p. 108) e sua divulgação sob a forma de indicadores contextuais ajudam na apreciação dos resultados cognitivos de cada escola. Ao longo do tempo, no caso brasileiro, o Inep vem investindo no aperfeiçoamento desses instrumentos:

Paralelamente ao esforço de organização das provas, especialistas das áreas de Avaliação e Estatística foram chamados a revisarem os questionários aplicados a alunos, professores e diretores, bem como os questionários sobre a turma e a escola, ambos preenchidos pelo aplicador das provas. Em todos os questionários, as variáveis foram associadas a constructos, com o objetivo de aperfeiçoar a coleta de dados sobre alunos, professores, turmas, diretores e escolas. (INEP, 2001, p. 7)

Na elaboração dos “itens” (variáveis empíricas) dos questionários, o ponto de partida são os construtos contextuais e suas especificações e detalhamentos e a correspondente operacionalização como itens dos questionários, tal como indicado em uma matriz de especificação própria para a construção destes instrumentos. Cada especificação do construto pode ser operacionalizada por um ou mais itens que integram um ou mais de um tipo de questionário – do diretor, da turma, do professor e do aluno (FRANCO et al., 2003; INEP, 2001).

No caso do Saeb/Prova Brasil, por exemplo, o construto “clima acadêmico”, especificado como o “*comprometimento da equipe com ensino e com aprendizagem; atitudes frente ao absentéismo; organização de atividades voltadas para a recuperação da*

*aprendizagem; existência e utilização da biblioteca*” tem sua operacionalização em vários itens que compõem diferentes tipos de questionário, por exemplo.

a) No questionário do Professor, itens que perguntam sobre os procedimentos e as atitudes diante de dificuldades dos alunos evidenciadas em processos internos de avaliação; ou sobre o comprometimento dos demais professores com a aprendizagem dos alunos e o aprimoramento do ensino;

b) No questionário do Diretor, itens que perguntam sobre a quantidade de professores comprometidos com o aprendizado dos alunos e o aprimoramento do ensino; ou sobre as ações pedagógicas para prevenir faltas dos alunos ou para promover a recuperação de aprendizagem;

c) No questionário do Aluno, itens que perguntam sobre as condições de estudo e leitura em casa – lugar calmo, disponibilidade de jornais e revistas;

d) No questionário da Turma, itens que perguntam sobre as condições da sala de aula para a promoção da leitura e da escrita– se existe, por exemplo, para 4ª série do Ensino Fundamental, se há “cantinho da leitura” ou “murais, registros variados e figuras”.

e) No questionário da Escola, itens que perguntam sobre o percentual de alunos que utiliza a biblioteca durante o mês (FRANCO et al., 2003; INEP, 2001).

### **Padronização dos procedimentos**

A padronização diz respeito à uniformidade de todos os procedimentos de aplicação dos instrumentos de coleta de dados (testes e questionários), o que é uma condição para a validade dos instrumentos e para a comparabilidade dos resultados produzidos. Os desenvolvedores dos instrumentos precisam elaborar manuais de instruções aos aplicadores dos instrumentos como forma de garantir a padronização (VIANNA, 1973).

No caso dos testes, a uniformidade dos procedimentos de aplicação é fundamental para evitar “perturbações” ambientais que possam afetar o desempenho dos estudantes. Ou seja, as condições de aplicação do teste devem ser uniformes para todos os examinandos. Para garantir a padronização, os programas de avaliação externa e em larga escala da educação básica utilizam agentes externos às escolas, que participam como aplicadores dos testes ou fiscais da aplicação. Os aplicadores precisam seguir rigorosamente as orientações do manual de aplicação dos testes (tempo de prova; instruções orais e demais detalhes da aplicação), evitando improvisações que comprometam a precisão e a validade dos resultados (VIANNA, 1973).

## **Limites dos instrumentos e tensividade**

A situação criada pelo teste avaliativo para a manifestação da competência avaliada (traço latente) não dá conta da manifestação plena dessa competência em situações autênticas de prática social. Uma competência (como a compreensão leitora, a capacidade escritora, a habilidade de resolver problemas lógico-matemáticos) só pode ser evidenciada plenamente em uma situação real de interação e ação social, isto é, em um contexto externo ao teste. Nesse sentido, o preço da objetividade da medida é o limite da observação empírica da competência.

A competência reconstruída, primeiro sob a forma de Matriz, depois sob a forma empírica de resposta a itens de um teste, será sempre a competência que cabe no teste, a realidade que o instrumento permite ver. Claro que a competência em resolver itens de leitura em testes de múltipla escolha guarda relação com a competência leitora manifestada nas situações sociais de leitura, mas não são exatamente a mesma coisa. Isso não invalida a contribuição da avaliação em larga escala, como bem salientou o documento oficial de lançamento da ANA, no que diz respeito à avaliação padronizada do construto “alfabetização/letramento”:

[...] É necessário salientar que, embora faça referência à importância da alfabetização e do letramento como processos paralelos e complementares, fundamentais, no processo de aprendizagem da língua e dos conceitos matemáticos, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino. (INEP, 2013, p. 11)

Outro aspecto tenso é a contradição entre a imprecisão técnica inerente à medida educacional (fidedignidade e a validade imperfeitas, ainda que tecnicamente aceitáveis) e a precisão enunciativa da medida quando se transforma em resultado enunciado; ou melhor, entre a inexatidão e imperfeição do “número estatístico” e a exatidão e perfeição do “número-enunciado”.

A precisão anunciada (e enunciada) de seus resultados em contraste com o erro de medida e o grau de validade é um tema presente na literatura (CASASSUS, 2013; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015). A recepção dos resultados da avaliação por decisões educacionais evidencia tal contradição:

[...] Diante de tais avaliações, encontramos, com muita frequência, dirigentes educacionais – secretários e ministros – que se entusiasmam com elas; por exemplo, encantados com a suposta precisão que seus números – os resultados – teriam e a capacidade de revelar a “verdade” de suas redes e escolas. (ALAVARSE, 2013, p. 139-140)

A confiança nos resultados não pode ser absoluta. A proficiência é uma estimativa e está sempre em algum ponto de um intervalo, de uma faixa, que oscila para mais ou para menos, considerando o erro de medida. “[...] uma proficiência não se refere a um valor exato, mas a uma probabilidade, baseada nas respostas dadas a um conjunto de itens” (HORTA NETO, 2013, p. 92).

O “erro de medida” é a expressão técnica da “impossibilidade de controlar todas as condições de observação” (VIANNA, 2014, [1984], P. 120) da competência avaliada no teste padronizado aplicado em larga escala. Todo processo inferencial se apoia em estimativas, probabilidades, e não certezas absolutas. “[...] Esta estimativa, entretanto, não é absolutamente precisa, pois contém certo erro, a que se dá o nome de erro de medida” (VIANNA, 1973, p. 141).

Claro que não se pode desconsiderar os aperfeiçoamentos técnicos para, sem eliminar por completo, controlar a imprecisão: “[...] não há medida sem erro e o desafio é controlá-lo para que sejam atingidos níveis aceitáveis para o tipo de avaliação que está sendo conduzida, especialmente no caso das avaliações externas.” (ALAVARSE, 2013, p. 148).

Em resumo, há uma tensão entre os limites técnicos dos instrumentos e a potência enunciativa das medidas que produz. Os limites dos instrumentos e das mensurações educacionais são apagados discursivamente no percurso de comunicação dos seus resultados até a ponta do sistema. “A não consideração do erro de medida conduz a falsas interpretações de desempenho escolar” (VIANNA, 1973, p. 141). Esse processo de recepção dos resultados como algo exato, preciso e perfeito pode ser agravado pela assimetria de repertório entre operadores das avaliações em larga escala e os potenciais usuários (decisores, professores, famílias) das avaliações.

### **1.5 Resultados da avaliação**

O conceito estruturante “resultados da avaliação” é uma categoria integradora de elementos-chave diretamente ligados aos resultados da avaliação em larga escala – tratamento da base de dados; interpretação pedagógica dos resultados, expressão dos resultados por meio de indicadores e dispositivos, análise dos resultados pela escola e avaliação “stricto sensu”



(ou apreciação valorativa) dos resultados. A formulação visa integrar os produtos da avaliação (em sentido amplo) - os produtos do “medir” e, com base neles, os “produtos” do avaliar - em uma categoria conceitual comum, para melhor apreender as relações tensivas implicadas.

### **Tratamento da base de dados**

Os dados cognitivos coletados pelos testes de larga escala passam por tratamento pela TCT e pela TRI, produzindo resultados complementares e propiciando um quadro mais abrangente do desempenho dos examinandos. Por meio da TCT, os resultados dos estudantes serão expressos como nota ou score, isto é, como percentual do acerto obtido no teste, possibilitando análises com enfoque nos escores obtidos pelos estudantes no teste. Por meio da modelagem estatística e computacional da TRI, será possível atribuir ao desempenho do estudante uma proficiência (uma medida do traço latente), e não uma nota ou score (INEP, 2001; BELO HORIZONTE, 2013).

Os dados coletados pelos questionários contextuais das avaliações em larga escala são frequentemente analisados por meio da técnica estatística de modelos hierárquicos (ou modelos multiníveis), em razão da estrutura do sistema educacional brasileiro ser organizado hierarquicamente em alunos, turmas, escolas, regionais, municípios, estados. Essa técnica de modelagem estatística é útil para captar os relacionamentos complexos entre os fatores de cada um dos níveis e como os vários níveis se influenciam mutuamente. Nos estudos sobre “efeito-escola” ou eficácia escolar é comum a utilização do modelo hierárquico com dois níveis: um nível 1, que agrupa os dados “dentro da escola”; e um nível 2, que agrupa os dados “entre as escolas”. No Saeb, essas regressões multiníveis ou hierárquicas são utilizadas para determinar o efeito de cada fator contextual sobre o desempenho dos estudantes (SOARES, T.; MENDONÇA, 2003; KLEIN, 2013).

### **Interpretação pedagógica dos resultados**

A escala de proficiência da TRI representa as habilidades do aluno em uma determinada área de conhecimento em um *continuum* de valores ou proficiências. A proficiência é a síntese numérica da habilidade evidenciada pelo estudante no teste padronizado. Por meio da interpretação pedagógica da escala, é possível sintetizar e descrever as habilidades dos alunos em um determinado ponto ou nível. Essa escala é dividida em diversos intervalos, chamados níveis de proficiência. E a interpretação desses níveis é cumulativa: à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são acrescidas às que os

alunos já dominam (KLEIN, 2013, 2014; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; HORTA NETO, 2010, 2013; MIRANDA, 2011).

As escalas de proficiências ordenam o desempenho dos alunos do menor para o maior em um *continuum* e elas são cumulativas, ou seja, o que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer quando seu desempenho situa-se em um nível da escala, são capazes também de demonstrar as habilidades descritas no(s) nível(eis) anterior(es) dessa escala. (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 263)

No Brasil, a escala de proficiência Saeb serve de referência a suas próprias avaliações e, usualmente, a avaliações de sistemas estaduais e municipais, constituindo uma escala única para todos os anos/séries escolares (KLEIN, 2013, 2014; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; HORTA NETO, 2013).

A exemplo do termômetro (na escala Celsius), cujos pontos marcados vão de 35 graus a 42 graus, a escala do Saeb vai de 0 a 500. Esses valores numéricos são arbitrados e poderiam ser escolhidos outros. No caso do Saeb, na primeira vez em 1995, que os resultados foram apresentados em escalas, evitou-se utilizar escalas numéricas usualmente empregadas pelos professores as de 0 a 100 ou de 0 a 10 – para marcar as diferenças do seu significado. (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 264)

Cada nível da escala está relacionado a um conjunto de itens (itens-âncora) que informam sobre um determinado nível de proficiência. Esses itens-âncora auxiliam na determinação do significado pedagógico de uma determinada posição na escala de proficiência (HORTA NETO, 2013; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007).

Identificados os itens âncora para cada nível, eles são apresentados a um grupo de especialistas da área do conhecimento testado, para que esclareçam pedagogicamente o que cada item está exigindo dos alunos. Esse processo é conhecido como descrição dos itens. Depois de descrever todos os itens de um mesmo nível, os especialistas apresentam uma síntese capaz de descrever cada nível, baseada no que os itens têm em comum. (HORTA NETO, 2013, p. 95)

Por meio da interpretação pedagógica da escala de proficiência, cada escola poderá saber sobre as habilidades já desenvolvidas por seus alunos e sobre aquelas que ainda não foram desenvolvidas, permitindo que os professores revejam seus planos e estratégias de ensino ou que a escola reestruture o seu projeto pedagógico em função do diagnóstico evidenciado pela avaliação externa. Dessa forma, a interpretação pedagógica da proficiência está no centro do potencial poder indutivo da avaliação externa em relação a qualidade do

ensino na escola (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; HORTA NETO, 2013; BRASIL, 2008).

A título de ilustração, o quadro abaixo (Quadro 4) apresenta um breve recorte adaptado (originalmente são dez níveis, do “nível 0” ao “nível 9”) dos níveis de proficiência em leitura utilizados no Saeb/Prova Brasil (BRASIL, 2016c, 2018).

**Quadro 4** – Exemplos de níveis de proficiência em leitura utilizados no Saeb/Prova Brasil (breve recorte adaptado).

<b>NÍVEL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Nível 0</b> menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 não demonstram habilidades muito elementares
<b>Nível 1</b> maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relações entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
<b>Nível 2</b> maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
[...] <b>Nível 9</b> maior ou igual que 325	[...] Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar a opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

**Fonte:** adaptado de Brasil (2016, 2018).

Com exceção dos níveis zero e do último, os níveis de 1 a 8 recobrem um intervalo de 25 pontos na escala, com pontos de corte que vão de 125 a 325, recortando 8 intervalos de 25 pontos (níveis de 1 a 8) e dois intervalos mais largos – nível 0 e o último (nível 9). As habilidades são organizadas em ordem crescente de complexidades. No campo de descrição do nível, a expressão “o estudante provavelmente é capaz de” marca linguisticamente que não se está trabalhando com certezas absolutas, mas com estimativas probabilísticas. Nas células de descrição do nível, a expressão “além das habilidades anteriormente citadas”, evidencia o

caráter acumulativo dos níveis de proficiência, que vão incluindo as habilidades dos níveis inferiores (BRASIL, 2016c, 2018).

Os níveis da escala de proficiência podem ser agrupados em “padrões de desempenho” que estabelecem uma valoração dos desempenhos, por exemplo, definindo os intervalos na escala em que uma determinada proficiência pode ser classificada como “insuficiente/abaixo do básico”, “básico”, “proficiente” e “avançado”, em função das metas educacionais estabelecidas pela gestão de um sistema educacional. Esses padrões ajudam a identificar grupos-alvo de estudantes que precisam de mais apoio para a aprendizagem, até para prevenir, por exemplo, eventuais repetências e evasões. Como cada nível de desempenho e, por consequência, cada padrão de desempenho refere-se a um conjunto específico de itens caracterizadores, é possível estimar as habilidades que precisam ser desenvolvidas para que se alcance um nível adequado de proficiência em uma determinada competência que foi objeto de avaliação (BELO HORIZONTE, 2013, p. 36)

Até 2015, o Saeb/Prova Brasil não fixava o critério de avaliação das proficiências na escola, isto é, não fixava o nível que seria adequado. No caso da competência leitora, por exemplo, o sistema não fixava em qual nível o aluno deve estar quando domina a competência leitora de forma adequada. Mas isso não impediu que outros o fizessem: o comitê científico do movimento Todos pela Educação, por exemplo, referenciado nas categorias utilizadas pelo Pisa, definiu quatro níveis na escala de proficiência do Saeb: insuficiente, básico, proficiente e avançado, fixando como padrão de desempenho adequado os níveis proficientes e avançado. Mais recentemente, o Inep passou a utilizar padrões de desempenho para classificar as proficiências aferidas pelo Saeb (BRASIL, 2008, 2016; MIRANDA, 2011; LOPES et al., 2017).

Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (INEP, 2018a; 2018b) divulgou os resultados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) com uma interpretação das escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e para a 3ª série do Ensino Médio (EM) e uma classificação de níveis, sendo insuficiente (níveis 3 e abaixo), básico (níveis 4 a 6) e adequado (níveis de 7 em diante), tanto para Língua Portuguesa (Leitura) quanto para Matemática. Mas não divulgou metas. (KLEIN, 2019, p. 219)

### **Expressão dos resultados - indicadores e dispositivos**

Os dados e indicadores são organizados e apresentados por meio de diferentes dispositivos: relatórios técnicos, relatórios pedagógico, boletins informativos, plataformas de devolutivas, planilha com os microdados etc. No Saesp, por exemplo, o Sumário Executivo e os Relatórios Pedagógicos por área avaliada trazem um quadro mais geral e completo das informações (SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016a, 2016b, 2016c).

De acordo com Pontes (2012), indicador é uma medida unidimensional, ou melhor, um número que sintetiza uma dimensão da educação, calculado a partir de uma fórmula pré-definida e com base em dados coletados segundo critérios específicos e rigorosos: média de proficiência no teste externo de Língua Portuguesa; média de proficiência no teste externo de Matemática; média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática como indicador (composto) da proficiência escolar; entre outros exemplos.

Devemos acrescentar, ainda, que os programas de avaliação em larga escala produzem dois indicadores importantes: (a) a média; e (b) o percentual de estudantes em cada nível da escala de proficiência. A média é uma maneira de sintetizar o resultado da escola, do Município, da regional e do Estado. Já o percentual de estudantes nos níveis de proficiência fornece informações a respeito das habilidades já consolidadas pelo conjunto de estudantes da rede avaliada. (CAED, 2008, p. 9)

O número esperado e efetivo de participantes nas avaliações externas, em termos absolutos e percentuais, também é um dado importante, tanto no modelo amostral como na censitária. Uma participação insuficiente poderá comprometer a capacidade dos resultados de representar a realidade do sistema educacional avaliado ou mesmo da escola. A depender da abrangência do sistema ou programa avaliativo, o número de participantes pode ser gigantesco, a exemplo do que acontece no Estado de São Paulo: em 2015, a aplicação dos testes padronizados do Saesp “envolveu aproximadamente um milhão e cem mil alunos, consideradas as escolas estaduais, técnicas, municipais e particulares que dela participaram” (SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016).

Por meio de tabelas, gráficos, quadros, figuras, descrições, os dispositivos de sistematização dos resultados trazem dados como: proficiência média por área de conhecimento da escola; evolução da média de desempenho na série histórica; a distribuição percentual de estudantes nos diferentes níveis da escala de proficiência; a distribuição por padrão de desempenho; entre outros. Esses resultados podem ser fornecidos por ano de escolaridade, disciplina, turma, escola, diretoria regional, rede de ensino, município, estado, a depender da abrangência da avaliação, o que facilita a realizações de comparações

(FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016; PIAUÍ, 2013; BELO HORIZONTE, 2013).

Além da média, costuma-se também apresentar, nos casos de avaliações estaduais ou municipais, a distribuição dos alunos pelos níveis da escala para cada turma da Escola e do Município ou do Estado. A análise dessa distribuição mostra se o desempenho dos alunos de uma turma está concentrado em torno da média, ou se está muito espalhado nos níveis da escala [...]. (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 265)

O Boletim da Prova Brasil apresenta o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática. Além disso, traz a comparação com os resultados de outras escolas similares, do município, do estado e do país. Boletim da Prova Brasil distribuído às escolas trazem dois indicadores (sintéticos) de contexto: a) índice de Nível Socioeconômico (Inse): indicador do nível socioeconômico médio dos alunos por escola. b) Adequação da formação docente – percentual de docentes com formação adequada à área de atuação (LOPES et al., 2017; BRASIL, 2008).

No relatório técnico do Saresp, os níveis de proficiência já aparecem agregados sob a forma de padrões de desempenho (“abaixo do básico”, “básico”, “adequado”, “avançado”), estabelecendo “como padrão de desempenho esperado o nível adequado para cada um dos anos do componente curricular avaliado” (SÃO PAULO, 2016a, p. 5). Os níveis de proficiência (padrões de desempenho, de fato) são classificados em três categorias valorativas: *insuficiente* (nível “abaixo do básico”); *suficiente* (“básico e adequado”); *avançado* (nível “avançado”). Na estrutura do relatório Saresp, podem ser encontradas a descrição pedagógica da escala de proficiência e a análise pedagógica de itens utilizados nos testes (SÃO PAULO [SARESP 2015], 2016a, 2016b, 2016c).

Na ANA, o desempenho médio em Leitura, Escrita e Matemática vem sempre acompanhado do “erro-padrão de medida”, mas o destaque é dado para as taxas de distribuição desses desempenhos pelos níveis de alfabetização/letramento, o que facilita a interpretação dos resultados pelos profissionais da escola. Além disso, há um espaço privilegiado para indicadores escolares e contextuais, inclusive os que se apoiam nos dados coletados pelo Censo Escolar – Inep/MEC, entre os quais:

- a) “Indicador de Nível Socioeconômico”;
- b) “Indicador de Adequação da Formação do Docente”;
- c) “Indicador de Complexidade de Gestão”, que leva em conta porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas;

- d) Indicadores de infraestrutura;
- e) Percentual de turmas com até 24 alunos;
- f) Taxa de distorção idade-série;
- g) Taxa de escolas em tempo integral - com 7 horas ou mais em atividades escolares (INEP, 2013, 2018).

### **Análise dos resultados pela escola**

Avaliação nacionais, regionais ou locais, os relatórios técnico-pedagógicos que visam o coletivo escolar podem trazer a descrição das habilidades para cada nível da escala e a distribuição dos alunos por nível da escala. A interpretação desses resultados precisa considerar que:

- “• quanto maior o percentual de alunos nos níveis mais altos da escala e menor o percentual nos níveis mais baixos, melhor é o resultado da escola;
- se os percentuais de alunos se distribuem em todos os níveis da escala, com valores aproximados, esta situação configura um resultado heterogêneo, que requer um tratamento pedagógico;
- se os percentuais de alunos da escola predominam nos níveis mais baixos da escala, é preciso verificar se as habilidades descritas nos níveis mais altos da escala foram trabalhadas com os alunos”. (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 266)

Outrossim, esses relatórios técnico-pedagógicos podem conter uma amostra de itens do teste, agrupados por nível da escala e acompanhados de suas informações estatísticas (pela TCT e pela TRI) e pedagógicas (análises, comentários), proporcionando aos profissionais da escola melhor compreensão sobre habilidades desenvolvidas por seus alunos. As estatísticas da TRI para o item (na forma de gráficos) indicam a proficiência, a probabilidade de acerto no item para quem tem a proficiência e a dificuldade do item. Por sua vez, as estatísticas clássicas dos itens podem informar:

- a) o índice de dificuldade - percentual de acerto do item;
- b) o índice de discriminação – a diferença entre os percentuais de acerto entre o grupo com melhor desempenho e o grupo com pior desempenho;
- c) o percentual de acerto no grupo de pior desempenho e no de melhor desempenho;
- d) o coeficiente de correlação bisserial entre o acerto no item e o número de acertos na prova;
- e) os percentuais de escolha por alternativa/opção de resposta;

f) coeficientes de correlação bisserial por alternativa, que ajuda a indicar se o item funcionou bem (ou não) para discriminar os alunos quanto ao desempenho (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007).

### **Apreciação valorativa dos resultados (avaliação *stricto sensu*)**

Por si só, resultados empíricos (medidas, indicadores, índices) têm pouco significado. Eles precisam passar por uma apreciação valorativa (ou avaliação *stricto sensu*), ou seja, por uma forma específica de interpretação das evidências que envolve a formação de juízos de valor, de julgamento sobre a situação verificada, que pode resultar em recomendações para a tomada de decisão no sentido de otimizar os objetos avaliados. “A avaliação é caracterizada pela existência de um julgamento que atribui valor, sentido, utilidade, significado” (LESNE, 1984, p. 132-133).

Para que um juízo possa ser feito sobre algum objeto, duas outras condições precisam estar satisfeitas. Que existam informações consistentes a respeito desse objeto que pode ser, por exemplo, o domínio que um aluno tem na leitura em língua materna. Para isso, como assinalado anteriormente, podem contribuir as provas justamente por permitirem levantar tais informações. A outra condição é que existam critérios de avaliação, isto é, as referências às quais as informações levantadas serão comparadas ou contrastadas. Essa delimitação de critérios é que permitirá que se faça um juízo sobre o domínio do aluno em leitura. (ALAVARSE, 2013, p. 144)

Envolve critérios prévios para a formação de juízos e, frequentemente, a extrapolação dos resultados de um único ciclo avaliativo ou de uma única escola ou rede, no sentido de produzir comparações com outras medidas e assim produzir interpretações do tipo valorativas. Das comparações nascem os julgamentos, os juízos de valor sobre o que foi medido, quantificado, sistematizado. O critério é o referencial, a norma, o modelo, a situação ideal, um padrão estabelecido, a meta. Do critério, emerge a linguagem valorativa: bom ou ruim, adequado ou não, com qualidade ou não, suficiente e não suficiente.

[...] Para dar significado às medidas, é preciso que elas sejam comparadas a uma situação anterior que já tenha sido objeto de medição ou então que elas sejam comparadas com uma situação ideal, um padrão definido por um determinado conjunto de atores, com base em critérios para atingir determinados objetivos. Da comparação entre o resultado obtido da medição e a situação ideal ou os resultados das medidas anteriores, é possível fazer um julgamento, emitir um juízo de valor, sobre a situação atual. Ao emitir o



juízo de valor estaremos avaliando essa realidade. (HORTA NETO, 2010, p. 89)

Quando as avaliações de larga escala definem padrões de desempenho e estabelecem o nível adequado, geram um critério para a apreciação desses resultados. E quando não definem claramente, delegam aos usuários da avaliação essa apreciação valorativa (ao menos potencialmente), mas não sem induzir esses usuários por meio das evidências selecionadas e enfatizadas em seus relatórios e meios de difusão.

### **Tensividade dos resultados**

Há certa tensão advinda da assimetria de prioridade entre “resultados cognitivos” e “resultados contextuais”. Bonamino (2016, p. 125) põe em relevo o foco excessivo das avaliações nacionais e subnacionais “nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas”. A autora salienta que esse desinteresse do sistema avaliativo pelas “medidas contextuais” compromete inclusive o processo de reflexão dos professores e diretores brasileiros em torno dos resultados das avaliações externas ou dos indicadores sintéticos (como o Ideb), quando não acompanhados de informações sobre as características das escolas avaliadas.

Certamente, esses profissionais precisam ter acesso aos resultados cognitivos dos alunos, mas também a ferramentas que lhes permitam responder às novas perguntas que esses resultados suscitam a respeito de suas práticas e escolas. Para tanto, o campo educacional precisa contar com descrições compatíveis com o nível de complexidade dos estabelecimentos escolares e dos sistemas educacionais, que considerem como os dados cognitivos e contextuais podem ser mais bem combinados e comunicados às escolas e, também, que identifiquem dimensões para as quais, apesar de sua importância, simplesmente não existem dados. Isto implica a necessidade de recuperar, e, principalmente, de fazer avançar o compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e desempenho. (BONAMINO, 2016, p. 125)

Há uma tensão entre a parcialidade desses resultados com medida da qualidade escolar e a representação totalizante da qualidade escolar que tais resultados podem adquirir nos discursos. Por mais que seja sublinhado (tecnicamente) o caráter unidimensional de um determinado indicador de desempenho cognitivo, ele frequentemente circula socialmente como expressão totalizante da qualidade escolar.

[...] Além disso, como o item de múltipla escolha utilizado nos testes não consegue medir todas as habilidades desenvolvidas na escola, fazer inferências sobre a escola com base em um conjunto tão limitado de dados é no mínimo temerário. Também não se deve esquecer que nem todas as áreas de conhecimento são testadas, normalmente Língua Portuguesa e Matemática [...]. (HORTA NETO, 2013, p. 95)

Por fim, há tensões que gravitam a definição do nível adequado ou do padrão de desempenho adequado, que servirá como critério para julgar os resultados das testagens em larga escala, em relação a: quem participa da definição e quem não participa; inclinação por uma expectativa menor (básico e proficiente) ou uma expectativa maior (proficiente e avançado); a fixação ou não de metas educacionais em função do padrão de desempenho considerado adequado, como ilustra o enunciado a seguir:

[...] além de definir níveis com seus pontos de corte em uma escala de proficiências, e fazer julgamentos sobre que níveis são básicos, adequados, etc, é importante acrescentar metas, isto é, qual o percentual desejado da população considerada deve estar acima de cada nível. [...] (KLEIN, 2019, p. 229).

## 1.6 Compartilhamento dos resultados

O conceito estruturante “compartilhamento dos resultados” pode ser definido, como o processo interativo que envolve um *destinador* (sujeito que tem a posse dos resultados e os meios para a sua difusão) e um *destinatário* (público-alvo potencialmente interessado) com vistas a compartilhar resultados de avaliações em larga escala da educação básica (cf. Figura 4, abaixo).

**Figura 4** – Esquema conceitual do “compartilhamento dos resultados”.



Fonte: elaboração própria

O papel de *destinador* pode ser desempenhado por gestores e técnicos de órgãos públicos responsáveis pelos sistemas e programas de avaliação, e também por especialistas (avaliadores profissionais) das instituições que operacionalizam as avaliações. Por sua vez, o papel de *destinatário* pode ser desempenhado por equipes de secretarias de educação, gestores escolares, professores, famílias dos alunos e setores da sociedade civil organizada interessados na qualidade da educação básica.

O objetivo do *destinador* é transformar o *destinatário* em um *usuário da avaliação*. Para tanto, o *destinador* lança mão de dispositivos de *disseminação* (relatórios, boletins, seminários, reuniões) e de *mediação* (cursos, oficinas, material instrucional) que tornem possível aos destinatários desenvolver um processo de *apropriação* dos resultados complexos e potencialmente incômodos da avaliação:

a) “complexos” devido a sofisticadas metodologias e técnicas avaliativas que podem estar além do repertório do *destinatário*;

b) “potencialmente incômodos” por serem capazes de revelar realidades desagradáveis ou desempenhos insatisfatórios que podem afetar representações há muito cristalizadas pelo público-alvo, sem falar do receio de que tais resultados venham acompanhados por cobranças e sanções.

O processo de compartilhamento (disseminação-mediação) depende de certos atributos do *destinador* e do *destinatário*, sem os quais ele não se realiza plenamente. Do *destinador*, a capacidade de *transposição*, isto é, de adequação dos resultados (dados complexos) em função dos destinatários das avaliações e dos *dispositivos* (suportes, veículos, eventos) de

comunicação selecionados. Do destinatário, a *motivação* em se tornar um usuário efetivo desses resultados, além de algum *repertório* prévio que favoreça a compreensão de suas matrizes, procedimentos, escalas, medidas, parâmetros (estatísticas clássicas e as curvas com informações dos itens obtidas pela TRI), tabelas, gráficos e indicadores.

No entanto, a relação “destinador-destinatário” é potencialmente tensiva e pode comprometer o processo de apropriação:

a) por insuficiência de atributos do *destinador* (excesso de jargões técnicos; suportes ou eventos pouco atraentes) e as conseqüentes deficiências nos processos de disseminação ou de mediação;

b) por insuficiência de atributos do *destinatário* (baixa motivação, ausência conhecimentos prévios) e os conseqüentes obstáculos para o processo de apropriação dos resultados.

Porém, o compartilhamento só se completa quando o destinatário se apropria dos resultados e se transforma em um *usuário da avaliação*, isto é, no sujeito que além de compreender os resultados (dados, análises, interpretações, apreciações, recomendações) tem por atributo a *reapreciação e uso dos resultados* à luz do contexto educacional específico em que atua.

Sendo assim, o “compartilhamento dos resultados” é condição prévia necessária para que a avaliação tenha validade consequencial, ou seja, para que se desdobre em ações que otimizem - tornem mais eficazes, eficientes e efetivos - os objetos educacionais avaliados. É por isso que o planejamento de avaliações em larga escala não pode ignorar esta dimensão estruturante, tampouco os órgãos e instituições responsáveis pelos sistemas e programas avaliativos podem prescindir de projetos específicos (próprios ou através de instituições parceiras) que estejam concentrados no desafio da partilha exitosa dos “produtos” da avaliação, tanto em relação aos processos de disseminação quanto em relação aos processo de mediação desses resultados.

### **O processo de disseminação**

A disseminação dos resultados da avaliação externa e em larga escala é uma tarefa de gestão da avaliação orientada para o atendimento de demandas de informação dos *destinatários* – os potenciais *usuários* da avaliação. É uma tarefa política do *destinatário*, já que implica decidir quem recebe a informação e o grau de acesso. Mas é igualmente uma tarefa técnica, que implica identificar o público interessado, suas necessidades de informação

(*transposição*) e a melhor forma de comunicação (*dispositivos*), entre outros aspectos pertinentes ao planejamento – investimentos, prazos, responsáveis, parceiros etc.

A disseminação, entendida aqui como o desenvolvimento e a utilização de ferramentas de divulgação de informações que permitam apropriação significativa e consequente dos resultados das avaliações por parte dos interessados, é uma preocupação permanente daqueles que desenvolvem um sistema de avaliação. (PESTANA, 2013, p. 130)

Parte da problemática da *disseminação* dos resultados das avaliações tem relação com a delimitação adequada do público-alvo (disseminação segmentada) e a adequação das informações/conteúdos em função das características típicas da audiência: gestores e equipes de secretarias, dirigentes e equipes de órgãos intermediários, equipe gestora da escola, professores, famílias, público em geral, jornalistas, especialistas em avaliação, pesquisadores das universidades etc. A diferenciação conforme a audiência inclui também os suportes textuais, as tecnologias de acesso ou os eventos de comunicação mais adequados: relatório executivo, relatório técnico-pedagógico, seminários, reuniões, cursos, boletins, folder informativo, portais, revistas, estudos, pesquisas, textos de divulgação científica, planilhas com microdados etc. (VIANNA, 2014 [2003], 2014 [2003]; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; BAUER, 2013, GATTI, 2009; ALAVARSE, 2013; BAUER, 2013).

O problema da comunicação dos resultados de uma avaliação reveste-se da maior complexidade, e exige reflexão do avaliador. As comunicações formais, ainda que necessárias, devem ser suplementadas por outros meios informais, que às vezes esclarecem melhor, e de forma definitiva, as dúvidas surgidas, as incompreensões que muitas vezes decorrem de uma leitura imperfeita dos resultados apresentados formalmente, por intermédio de relatórios técnicos, que nem sempre estão ao alcance da compreensão de pais, administradores e mesmo de professores, por excesso de technicalidades. Acreditamos, por isso, que a comunicação deva ser feita em dois níveis; um, formal, técnico, para os especialistas; outro, simples, informal com caráter de divulgação, para acesso de um público mais amplo. (VIANNA, 2014 [1998], p. 263)

Em primeiro lugar, os responsáveis pela avaliação planejam a divulgação dos resultados para as autoridades e decisores educacionais (de órgãos centrais e intermediários), mas levando em consideração as possibilidades e limitações técnicas das secretarias ou departamentos de educação em questão, principalmente nos pequenos municípios. Em seguida, definem a disseminação para os diretores, coordenadores e professores das escolas. Em ambos os casos, os responsáveis pela avaliação buscam encurtar o intervalo (por vezes,

demasiado) entre a aplicação dos instrumentos avaliativos (testes, questionários) e a disponibilização dos dados a seus principais interessados em potencial (HORTA NETO, 2010; SOUSA, 2013; MINHOTO, 2013).

No entanto, os *destinadores* da avaliação consideram a delicada divulgação para a mídia, com os riscos de distorção implicados, haja visto que “nem sempre estão interessados no fato científico, mas na repercussão que terá junto ao público” (VIANNA, 2014 [1998], p. 261). Mas apesar dos riscos implicados, Pestana (2013) considera a ampla divulgação desses dados uma conquista da sociedade:

[...] A produção e disponibilização desse tipo de informação é conquista que não pode deixar de ser destacada, ainda que haja questionamentos pertinentes e legítimos sobre benefícios e prejuízos da divulgação dos dados e que seja grande a polêmica e a insatisfação de diversos setores sobre a forma como os resultados da avaliação são tornados públicos. (PESTANA, 2013, p. 127)

Do ponto de vista de Vianna (2014, [1998], p. 248), “os resultados de uma avaliação constituem *res publica*, coisa pública, para uso da comunidade e conhecimento da sociedade”. Portanto, ressalvados o direito à privacidade e os direitos humanos, o direito da sociedade aos dados da avaliação “não pode ser violado, sob qualquer pretexto” (VIANNA, 2014 [1998], p. 265).

### **O processo de mediação**

Para fazer frente a eventuais deficiências de *repertório* prévio ou de falta de *motivação* dos *destinatários* em relação aos resultados das avaliações externas, a *disseminação* dos resultados poderá ocorrer paralelamente a um processo de *mediação* (formação), ou seja, de *transposição* didática dos produtos da avaliação (dados, análises, interpretações, apreciações, recomendações), apoiada por dispositivos formativos diversos - oficinas, cursos, materiais instrucionais – como vistas a favorecer o processo de *apropriação*. Além dos resultados em si, é a própria avaliação de larga escala (objetivos, procedimentos, fundamentos teóricos, metodologias etc.) que se transforma em objeto de formação.

Segundo Fontanive, Elliot e Klein (2007, p. 262), os resultados de desempenho dos alunos em escalas de proficiências “ainda causam perplexidade e estranheza a plateias de professores que acorrem aos seminários ou que têm nas mãos seus relatórios técnicos”. Para os autores, de um lado, você tem um instrumental técnico e estatístico que é pouco familiar até mesmo aos gestores e equipes técnicas das Secretarias de Educação; por outro lado, há

uma ausência de disciplinas sobre avaliação e medidas educacionais nos cursos de licenciatura e também nos espaços de formação continuadas dos educadores em exercício. Essa distância entre a modalidade avaliativa e o repertório de seus potenciais usuários demanda dos profissionais que conduzem avaliações externas estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar sua compreensão pelo público-alvo, por meio de “analogias, recursos visuais, ilustrações e exemplificações que concretizem os conceitos e aproximem a tecnologia de avaliação em larga escala do cotidiano, do próximo e do familiar ao contexto escolar” (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 263).

De acordo com Gimenes (2017), pesquisa realizada em 2008 com apoio da Fundação Victor Civita constatou que apenas 2% dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas apresentavam nos currículos dos cursos a temática da avaliação. Para além das estratégias de disseminação dos dados das avaliações externas, o autor defende o investimento sistemático na formação dos recursos humanos, tanto da equipe da secretaria, quanto da escola.

Inclusive, em muitos casos, isso exige uma formação específica para analisar tabelas e gráficos, por exemplo. Vamos supor que a média da minha escola seja 5.6. O que isso significa de fato? Quais outros dados, além do resultado na Prova Brasil, podem ajudar a explicar aquela nota? Quando falo que existe informação me refiro ao fato de algumas redes reunirem os professores em um ginásio esportivo para ouvir uma palestra de duas horas de algum especialista como se isso fosse capaz de orientá-los a fazer uso mais sistemático das avaliações. O ideal é oferecer uma formação de longo prazo e caráter prático. Não adianta só passar teoria ou então tirar apenas um dia para avaliar esse assunto. A questão das avaliações precisa estar inserida no cotidiano da escola como um todo, precisa estar articulada a outros programas e projetos da rede. (GIMENES, 2017, p. 33)

O problema da dificuldade das escolas e redes para compreender, analisar e interpretar pedagogicamente os resultados é um desafio para “todos os países que desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação” (HORTA NETO, 2007, p. 10). Alavarse (2013) ressalta que a ausência de formação teórico-prática dos professores para o desenvolvimento de processos formais de avaliação também afeta a avaliação interna realizada em sala de aula. Para Mujis (2019), trata-se de promover a “alfabetização de dados” por meio de formação/treinamento nas escolas para compreender, interpretar e fazer uso (pedagógico e gerencial) de dados educacionais em geral, e não apenas das avaliações externas.

No Brasil, no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho de que alia disseminação dos resultados com processos de mediação, vale destacar os esforços de algumas secretarias de educação em estados e municípios brasileiros (Piauí, Pernambuco, Amazonas, Espírito Santo, Belo Horizonte - MG, Teresina – PI, por exemplo), que diversificaram os materiais e as estratégias de divulgação dos resultados de seus programas externos de avaliação, por meio de portais na internet, revistas pedagógicas, materiais e cursos de formação para professores – tanto presenciais como a distância (MELO, 2013; BELO HORIZONTE, 2013; PIAUÍ, 2013; TERESINA, 2015; PERNAMBUCO, 2012; AMAZONAS, 2015; ESPÍRITO SANTO, 2015).

### **O processo de apropriação**

A apropriação ocorre quando os resultados quantitativos das avaliações externas são transformados em informações significativas para reorientar a atuação dos atores da educação básica. Esse processo envolve a compreensão da matriz de referência e seus descritores, a análise pedagógica dos itens, a identificação de dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a discussão sobre os fatores que geraram o desempenho e a discussão sobre as prioridades e estratégias de ação. A não apropriação leva a subutilização ou não utilização desses dados no processo de reflexão coletiva acerca do trabalho desenvolvido pela escola (DALBEN, 2003; 2014; LOCATELLI, 2002; MACHADO, 2012; MARQUES, M. V. S, 2017).

Trata-se, por vezes, de uma “apropriação crítica dessas medidas pelos atores da escola” (SORDI, 2012a, p. 41), de um réplica dos sujeitos internos (e avaliados) “diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas”. Dessa perspectiva, no processo de autoavaliação da instituição escolar, uma das dimensões apreciadas pelos atores locais é justamente a contextualização os desempenhos aferidos externamente, inclusive cotejando-os com os desempenhos estabelecidos internamente no processo de avaliação da aprendizagem (SORDI, LUDKE, 2009).

### **1.7 Usos dos resultados**

O conceito estruturante “usos dos resultados” diz respeito às tomadas de decisões e intervenções políticas e pedagógicas informadas por resultados de avaliação externa e em larga escala, que são realizadas por agentes educacionais (gestores de sistemas, professores, pesquisadores e outros usuários da avaliação) orientados por alguma função da avaliação -



realizar diagnósticos, classificar e hierarquizar, subsidiar pesquisas, entre outras. A tensão entre essas funções avaliativas está no cerne da tensividade desta categoria estruturante.

A usabilidade dos dados de avaliações externas e em larga escala da educação básica é ampla, estendendo-se da produção de conhecimentos educacionais à formulação de políticas públicas. No entanto, o centro dessa usabilidade está pragmaticamente orientado para a realização de intervenções (políticas públicas e ações pedagógicas) que modifiquem a situação dos objetos educacionais avaliados (VIANNA, 2014 [1998]; FREITAS, L., 2007; PESTANA, 2013; HORTA NETO, 2013).

[...] Avaliação, sem o complemento de planos de ação, tende a ser uma atividade burocrática, que aos poucos perde o seu significado e passa a ter efeitos nulos e gera reações adversas, que se propagam em cadeia dentro do sistema. A avaliação passa a ter um efeito negativo, contrário ao que seria desejável. (VIANNA, 2014 [1998], p. 236)

Além do mais, os usos previstos para os resultados das avaliações em larga escala incidem na estruturação dos programas avaliativos. Definições a priori sobre a usabilidade dos resultados (para diagnóstico ou para responsabilização?; para uso dos sistemas ou das escolas?) incidem diretamente na configuração da avaliação: se censitária ou amostral, se seccional ou longitudinal, enfim, no desenho e dimensionamentos da avaliação. Nesse sentido, tão importante quanto distinguir a política avaliativa (e seus produtos) das políticas públicas (e ações pedagógicas) que fazem uso de seus resultados, é compreender que tais usos afetam a estruturação dos programas avaliativos e sua legitimidade técnica e política: sem desdobramentos válidos a validade meramente técnica da avaliação não se sustenta. É nesse sentido que os “usos dos resultados” devem ser considerados como categoria estruturante de uma configuração conceitual tensiva dessas avaliações.

A seguir, enumeram-se algumas possibilidades de uso dos resultados da avaliação em larga escala, no âmbito da educação básica, que vem ganhando a atenção de diversos pesquisadores da área educacional.

#### 1) *Reorientação do trabalho pedagógico*

Gestores escolares e professores poderão utilizar resultados das avaliações externas sobre os desempenhos de seus alunos para o planejamento de intervenções pedagógicas (formação continuada, projetos da escola etc.) e ações de ensino voltadas para garantir o desenvolvimento das habilidades ainda não desenvolvidas pelos estudantes. No entanto, este uso pedagógico dos resultados da avaliação para melhorar a qualidade do trabalho escolar é

ainda um grande desafio para a gestão dos sistemas educacionais; até o momento, as avaliações de larga escala informam mais frequentemente os gestores dos sistemas escolares (principais usuários das avaliações externas) do que os profissionais das escolas, em outras palavras, os resultados até chegam à escola, mas nem sempre subsidiam a tomada de decisões em seu interior (GATTI, 2009; BROOKE; CUNHA, 2011; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

## *2) Pesquisas e estudos sobre efeito-escola e boas práticas*

Uma grande diversidade de pesquisas pode se beneficiar de dados produzidos pelas avaliações externas. Mas entre elas, destacam-se as pesquisas e estudos sobre efeito-escola e boas práticas, que são promovidas por pesquisadores em parceria com governos, organismos multilaterais e organizações do terceiro setor. Por exemplo,

[...] o estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender”, realizado pelo UNICEF, identificou fatores comuns a 33 escolas do País que, apesar de todas as condições desfavoráveis, conseguiram causar um forte impacto positivo sobre a vida e a aprendizagem dos alunos. Tais escolas foram selecionadas com base nos Indicadores de Efeito Escola - IEE, sendo considerados dados socioeconômicos dos alunos, perfil do município onde está a escola e o desempenho médio na Prova Brasil 2005. [...] (COELHO, 2008, p. 246)

## *3) Divulgação pública dos resultados*

A divulgação pública dos resultados pode constituir um uso da avaliação para o exercício de controle social da escola. Essa forma de responsabilização simbólica, que conta com apoio dos principais meios de comunicação e dispositivos da comunicação e publicidade estatal, aposta que o conhecimento dos resultados favorece a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola no que diz respeito à qualidade do serviço educativo. Essa pressão popular pela qualidade da escola pode incidir igualmente sobre governantes locais, como efeito da popularização dos indicadores de desempenho aferidos pelos testes externos. Nos contextos onde é possível a escolha escolar, essas informações sobre a qualidade do ensino nas escolas podem influenciar as decisões dos pais sobre onde seus filhos devem estudar (BONAMINO; SOUSA, 2012; FERNANDES; GREMAUD, 2009; BROOKE; CUNHA, 2011; FERNANDES, 2007b; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

## *4) Uso de indicadores sintéticos para monitorar o desenvolvimento educacional*

Há tendência de uso de resultados de avaliação externa na composição de indicadores de qualidade para o monitoramento do desenvolvimento dos sistemas educacionais, ou seja, como dimensão da qualidade educacional. Tal como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em nível nacional, “alguns estados, incluindo Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa3), Rio de Janeiro (Iderj)” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26) têm seus próprios índices de qualidade educacional, com metas para redes e unidades escolares. Esses indicadores sintéticos podem ancorar políticas supletivas dos órgãos de gestão (apoiando redes e escolas com piores índices) ou políticas de regulação ou responsabilização, como o a distribuição de prêmios às escolas ou bônus salarial aos profissionais da educação em função das metas fixadas para esses indicadores (BROOKE; CUNHA, 2011; FERNANDES, 2007a; SÃO PAULO [Estado], 2016a; FERNANDES E GREMAUD, 2009; SOUSA, 2008).

##### *5) Alocação de recursos públicos para redes com melhor resultado*

Essa estratégia tem por beneficiários as escolas ou as redes educacionais com os melhores desempenhos nas avaliações externa. No Brasil, a distribuição de recursos tributários (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços - ICMS) a municípios em função dos resultados alcançados na avaliação estadual é uma inovação do Estado do Ceará (MELO, 2013; BROOKE, 2008; BROOKE; CUNHA, 2011).

[...] A Lei 14.023/07 do Ceará, que distribui a cota estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) para os municípios de acordo com os resultados do Spaece, seria um exemplo. Nesse caso, foi criado o Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE) com base nos resultados de Português e Matemática do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental e todo ano o governo calcula o repasse de ICMS aos municípios de acordo com os critérios estipulados no Decreto 29.306, de 5 de junho de 2008. Nessa legislação, em nome de “uma gestão pública por resultados”, se estabelece que 18% dos 25% da arrecadação do ICMS serão distribuídos “em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem” (Art. 1º, Parágrafo Único, II). (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 41-42).

##### *6) Programas de cooperação interescolas*

Trata-se de uma estratégia em que escolas de melhor desempenho “adotam” escolas de pior desempenho, como forma da primeira produzir influência/impacto na segunda. No Brasil, a secretaria estadual de educação de Minas Gerais, desenvolve

[...] o Projeto Escolas-Referência busca a reconstrução da excelência na rede pública e a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade (Pereira, 2009). Iniciado em 2004, com a seleção de 223 escolas pela sua tradição, número de alunos nos ensinos Fundamental e Médio e resultados positivos no Simave, o projeto visa transformar as escolas escolhidas em focos irradiadores de educação de qualidade no estado. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 45).

#### 8) *Avaliação de Programas*

Resultados das avaliações externas podem ser utilizados para avaliar o impacto de outros programas educacionais nos resultados das redes e escolas. No entanto, esse uso é limitado no Brasil e nos países da América Latina, região em que “poucos programas voltados para a melhoria dos resultados têm sido acompanhados de modo a determinar sua eficácia” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26). No Brasil, em nível estadual, destaca-se

[...] o trabalho da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEE-CE), em que foram usados indicadores baseados nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) para avaliar três programas, o Prêmio Escola Nota 10, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Prêmio Aprender pra Valer. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 26).

#### 9) *Ranqueamento de redes e escolas*

No Brasil, o uso de resultados de avaliações para a classificação de escolas e formações de rankings de excelência institucionais opera nos marcos de uma lógica que aposta na competição entre escolas. A disseminação de uma cultura avaliativa de natureza competitiva e classificadora desvia o foco da reflexão sobre a realidade dos sistemas e instituições educativas para a competição entre eles. Esse uso tem sido feito principalmente pela mídia jornalística, banalizando a complexidade dos resultados das avaliações em larga escala (SOUSA; OLIVEIRA, 2003; MACHADO E ALAVARSE, 2014; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

#### 10) *Estímulos materiais por desempenho*

Entre os estímulos materiais utilizados para recompensar desempenhos em avaliações em larga escala, um dos mais proeminentes (e controversos) é o pagamento de remuneração variável (bônus) aos profissionais das escolas com bons resultados. No Brasil, essa política é adotada por algumas secretarias de educação estaduais e municipais, por exemplo: São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Sobral/CE e outras (SOUSA, 2008; BROOKE, 2008, 2013a, 2013b; BROOKE; CUNHA, 2011; CASTRO, 2009; MACHADO E ALAVARSE, 2014; ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2013).

Atualmente, diversos sistemas educacionais europeus e norte-americanos empregam alguma espécie de bonificação atrelada ao cumprimento de metas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, traduzida pela redução da defasagem escolar e pela maior apreensão de conhecimentos e habilidades necessários para cada etapa da escolarização. Tais políticas de incentivo vêm modificando os paradigmas na formulação e gestão de políticas públicas voltadas para a área da educação. (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 52)

#### 11) *Responsabilização punitiva*

Essa estratégia de utilização dos resultados das testagens para estabelecer sanções a escolas e professores com resultados insatisfatórios nas avaliações em larga escala, como o fechamento de escolas, demissão de diretores e professores, terceirização da administração escolar etc. Nos EUA, a partir de 2002, no lugar de uma política de responsabilização positiva, voltada para ampliar o auxílio às escolas com escores mais baixos, disseminou-se uma onda de “responsabilização punitiva, em que escores baixos proporcionam um motivo para demitir a equipe e fechar a escola” (RAVITCH, 2011, p. 186).

O Quadro 5 sintetiza e põe em relevo os constituintes pragmáticos da usabilidade avaliativa – *usos da avaliação, usuário da avaliação e função avaliativa* – e os elementos prototípicos de seus paradigmas. Metodologicamente, toma-se como ponto de partida cada uma das categorias de uso anteriormente elencadas para inferir os sujeitos e funções implicados – sequência metodológica conservada no plano de expressão do quadro-síntese.

#### **Quadro 5** – Constituintes pragmáticos da usabilidade avaliativa.

<b>Usos da avaliação</b>	<b>Sujeito-usuário</b>	<b>Função avaliativa</b>
Reorientação do trabalho pedagógico	Professores e gestores escolares	Realizar diagnósticos e subsidiar o ensino

Pesquisas e estudos sobre efeito-escola e boas práticas	Acadêmicos e pesquisadores	Subsidiar pesquisas
Divulgação pública dos resultados	Pais e sociedade	Prestar contas
Uso de indicadores sintéticos para monitorar o desenvolvimento educacional	Gestores de sistemas	Medir e monitorar resultados
Alocação de recursos públicos para redes com melhor resultado	Gestores de sistemas	Subsidiar responsabilização
Programas de cooperação interescolas	Gestores de sistemas	Realizar diagnóstico e subsidiar políticas
Avaliação de programas	Gestores de sistemas Avaliadores profissionais	Subsidiar avaliação de programas
Ranqueamento de redes e escolas	Mídia	Classificar e hierarquizar instituições
Estímulos materiais por desempenho	Gestores de sistemas	Subsidiar responsabilização
Responsabilização punitiva	Gestores de sistemas (EUA)	Subsidiar responsabilização

**Fonte:** elaboração própria.

Nesse quadro-síntese (Quadro 5), usuários da avaliação os agentes das intervenções políticas ou pedagógicas baseadas nos resultados avaliativos, entre os quais: gestores de sistemas (principalmente), acadêmicos e pesquisadores, avaliadores profissionais, professores e gestores escolares, pais/sociedade, mídia e governantes. Sendo assim, há usuários externos e internos à instituição escolar.

Entre as funções pragmáticas da avaliação (ou funções avaliativas), resumam-se: “subsidiar responsabilização” (mais recorrente), “realizar diagnóstico para subsidiar políticas”, “compor indicadores sintéticos”, “prestação de contas”, “realizar diagnósticos para subsidiar o ensino”, “subsidiar pesquisas”, “subsidiar avaliação de programas”, “classificar e hierarquizar”.

Ademais, fica evidente a tendência do ator social que desempenha o papel sintático de “sujeito avaliador” (os decisores) em ser ao mesmo tempo o principal sujeito-usuário da

avaliação de larga escala (ainda que não exclusivo): no caso, os gestores dos sistemas ou redes de educação básica. Não por acaso, as funções avaliativas que prevalecem estão relacionadas aos usos dos gestores dos sistemas de educação básica: “subsidiar responsabilização” e “realizar diagnóstico para subsidiar políticas”.

Em suma, cada uso dos resultados da avaliação em larga escala realiza concretamente, sob a forma de intervenção política ou pedagógica, uma pragmática virtual da avaliação, ou melhor, uma usabilidade avaliativa latente, que só se realiza quando um sujeito-usuário (um entre os tipos de seu paradigma) aciona uma das funções pragmáticas da avaliação para produzir, direta ou indiretamente, efeitos em realidades educacionais anteriormente avaliadas, ou melhor, que forneceram objetos para a avaliação externa e em larga escala.

Essas ações (ou usos) só serão válidas (desde um ponto de vista avaliativo) se evidenciarem sua intenção de otimizar/aperfeiçoar as realidades educacionais avaliadas. Ao menos parcialmente, a controvérsia que gravita os usos dos resultados é tributária dos dissensos em relação ao julgamento de tais intenções pragmáticas.

Entre os usos dos resultados, as ações com diretividade menos acentuada em relação aos grupos-alvo afetados (beneficiários ou não), que são mais indicativas ou sugestivas (almejando efeitos incrementais de longo prazo), tendem a ser mais aceitáveis e consensuais, ainda que não completamente imunes a controvérsias: “reorientação do trabalho pedagógico”; “pesquisas e estudos sobre efeito-escola e boas práticas”; “programas de cooperação interescolas”; “avaliação de programas”, fazem parte desse grupo.

Por sua vez, as ações com diretividade mais acentuada, principalmente quando ambicionam impactos grandes e rápidos, tendem a causar polêmicas acaloradas: “alocação de recursos públicos para redes com melhor resultado”; “ranqueamento de redes e escolas”; “estímulos materiais por desempenho”; “responsabilização punitiva”. E talvez em um nível de controvérsia menos acalorada: “divulgação pública dos resultados”; “uso de indicadores sintéticos para monitorar o desenvolvimento educacional”.

### **1.8 Efeitos da avaliação**

Um sistema ou programa de avaliação de larga escala produz ao longo do tempo um conjunto de efeitos ou impactos - positivos ou não - nos sistemas educacionais e unidades escolares. Esses “efeitos da avaliação” (intencionais ou colaterais), produzidos pelo próprio processo avaliativo e pelos usos de seus resultados, incidem sobre diferentes dimensões da educação básica: gestão, trabalho pedagógico, currículo, trabalho docente, avaliação da aprendizagem etc.

No entanto, tais “impactos” (de curto ou longo prazo) também afetam os próprios programas de avaliação em larga escala, motivando incrementos (técnicos, institucionais, comunicacionais) que visam maximizar certos efeitos (positivos, esperados) e atenuar outros (negativos, colaterais). Os modelos de avaliação externa da escola vêm evoluindo na expectativa de ter mais impacto na melhoria dos produtos educacionais direta e indiretamente avaliados.

Não por acaso a validação da avaliação passa por analisar os impactos sociais (intencionais e não intencionais) da testagem, como forma de saber se a avaliação está surtindo os efeitos esperados, ou melhor, se os impactos condizem com o propósito para o qual foi criada (VIANNA, 2014, [2003]; JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017). Em outras palavras, é preciso evidenciar a *validade consequencial*,

[...] que se refere ao impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. A validade consequencial reflete em que medida a avaliação faz realmente alguma diferença para a comunidade. (VIANNA, 2014, [2003], p. 209)

### **Efeitos positivos**

A seguir, elencam-se alguns *efeitos positivos* relacionados às avaliações de larga escala, desde a perspectiva de um conjunto de especialistas, acadêmicos e pesquisadores da área educacional que se debruçaram sobre a temática em contextos diversos.

#### *1) Maior comprometimento dos estudantes*

As avaliações externas produzem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, que podem gerar maior comprometimento dos estudantes com o seu desempenho escolar, uma vez que passam a ter sinais mais claros sobre o que estudar e o nível de seus conhecimentos e habilidades que já construíram e que ainda precisam desenvolver. Sendo assim, a perspectiva da avaliação poderá estimular o engajamento dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, desafiando-os a melhorar seus resultados a cada ciclo avaliativo, além de possibilitar a criação de incentivos para que continuem aprimorando suas aprendizagens (STECHEER, 2002; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

#### *2) Apoio ao trabalho dos educadores e maior comprometimento*

Com os relatórios e materiais de disseminação de resultados da avaliação, professores passam a contar com informações diagnósticas sobre o desempenho de seus alunos, o que



ajuda na identificação de conteúdos ainda não dominados pelos alunos, de forma a redirecionar o ensino, alinhando-o com as exigências curriculares estabelecidas e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, esses dados podem ajudar os gestores a avaliar a qualidade do serviço educativo de suas escolas, além de propor inovações curriculares e no ensino, ou mesmo auxiliando na decisão de como alocar os recursos da escola - por exemplo, para proporcionar formação continuada aos professores. Igualmente, a cultura avaliativa pode fomentar um maior comprometimento desses professores e gestores com os resultados da sua instituição escolar nessas avaliações (STECHEER, 2002; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

### *3) Mobilização da comunidade externa da escola – famílias e sociedade*

Outro efeito considerado positivo é a mobilização das famílias e da sociedade em prol da qualidade das escolas, sensibilizadas pela divulgação pública dos resultados, o que instaura uma cultura de transparência do serviço público, de participação e controle social da educação. Essa mobilização da comunidade e até mesmo as ações de escolha dos estabelecimentos em que seus filhos vão estudar das (nos contextos em que isso é possível) podem pressionar as unidades escolares a melhorar seus resultados (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

### *4) Avanços no conhecimento do universo educacional*

Os dados produzidos por sistemas de avaliação, tanto em relação ao desempenho cognitivo como em relação aos fatores contextuais associados, permitiram que pesquisadores dedicados ao estudo e à exploração desses dados pudessem ampliar o conhecimento até então disponível sobre o universo educacional (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015). No Brasil, essas avaliações propiciaram “uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 387). Ademais, foram dimensionados problemas como: as desigualdades educacionais entre regiões e redes de ensino, entre escolas de uma mesma rede e até as intraescolares (no interior da escola); a distorção idade/série que impacta negativamente as proficiências aferidas; a associação entre o nível de escolaridade dos professores e o desempenho dos alunos; e tantos outros problemas cruciais da educação brasileira (CASTRO, 1999b, 2000, 2007).

### *5) Incluir na agenda pública a qualidade do aprendizado*

Em diferentes países que implementaram sistemas e programas avaliativos externos e em larga escala, as avaliações e seus testes chamaram a atenção da mídia e da sociedade para o problema da qualidade dos sistemas educativos. No Brasil, nos anos 1990 e 2000, as avaliações externas e suas testagens em larga escala - como o Saeb, o Saresp, o Pisa, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc/Prova Brasil e tantas mais - foram importantes para esse processo de inclusão na agenda pública (nos debates sociais e políticos) o desafio da qualidade do aprendizado, na educação básica em geral, e especialmente nas redes públicas de ensino, que são de longe as principais responsáveis pelo atendimento da demanda de escolarização no país. Com as avaliações, o problema da qualidade foi evidenciado de forma a proporcionar mais objetividade nas discussões sobre as políticas públicas e ações pedagógicas necessárias para a promoção da qualidade educacional. Das famílias a setores do empresariado, dos pesquisadores aos gestores públicos, a temática da educação ganhou centralidade, na mídia, nos debates eleitorais, nas universidades, nos fóruns da sociedade civil (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; KLEIN, 2013; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

#### 6) *Apoio ao trabalho dos formuladores da política educacional*

Sobre os formuladores da política educacional: ajudar os formuladores de políticas a avaliar a eficácia das políticas de educação; melhorar a capacidade dos formuladores de políticas para monitorar o desempenho do sistema escolar; promover uma melhor alocação de recursos educacionais (STECHEER, 2002).

No Brasil, em relação aos impactos do Saeb, Pestana afirma que

O primeiro impacto do Saeb no setor educacional se fez sentir na capacidade de formulação de diagnósticos educacionais, na identificação de problemas ainda não percebidos e, conseqüentemente, no processo de formulação e gestão da política pública. Diversas alterações na organização e no funcionamento do Ministério da Educação refletem tais mudanças. A reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que colocou a avaliação como função de Estado, ao dar àquele órgão a atribuição legal e regimental de estruturar e desenvolver sistemas de avaliação e informação. O vínculo estabelecido ente a distribuição de recursos do FNDE e as informações estatísticas dos censos educacionais e das avaliações produzidas pelo Inep são bons exemplos do novo *modus operandi*, ainda em construção, aparentemente menos clientelista e mais consistente do que os do passado ainda recente. (PESTANA, 2013, p. 126)

A partir do Saeb, gestores das redes públicas de diversos estados (Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Goiás, Maranhão, Rio Grande do Norte e Minas Gerais, por exemplo) intensificaram os esforços pela redução das taxas de repetência e abandono, causas da distorção idade/série que afeta a aprendizagem, além de orientar programas de capacitação e formação continuada de professores em função das deficiências de aprendizagem dos estudantes evidenciadas pelos testes. (CASTRO, 1999b, 2000, 2007).

Algumas redes de ensino e escolas já avançaram em direção a uma cultura institucional que discute os resultados das avaliações externas e de elaborar planos e ações para melhorar desempenhos das unidades e do sistema (GREMAUD, 2011). Em nível municipal, a rede de ensino de Sobral/CE, em 2000, uma pesquisa sobre os níveis de leitura dos alunos que estavam em vias de conclusão da 2ª série do ensino fundamental verificou que metade das crianças não sabia ler. Os gestores municipais de Sobral se propuseram a garantindo, em primeiro lugar, a alfabetização dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A sistemática de avaliação externa à escola dos resultados de alfabetização da rede municipal surge, em 2001, como um componente da política de alfabetização do município. Com avaliação externa semestral da alfabetização de crianças de 6 e 7 anos conseguiu melhorar os resultados entre 2001-2004 (INEP, 2005; COELHO, I., 2005). Um estudo realizado pelo Inep sobre a experiência educacional de Sobral vai ao encontro da declaração de Isolda Coelho, Secretária de Educação do município.

Na gestão municipal de 2001-2004, Sobral conseguiu resultados que indicam uma grande melhoria na qualidade da educação do município. A rede municipal de educação multiplicou por, pelo menos, dois sua capacidade de fazer com que as crianças das séries iniciais do ensino fundamental aprendam a ler e escrever [...]. (INEP, 2005, p. 16)

A avaliação externa mostrou-se um instrumento imprescindível para subsidiar a política da secretaria de educação, destacando-se o importante desdobramento para a gestão escolar. Pode-se afirmar, sem dúvida alguma, que esta estratégia impactou positivamente todo o sistema, com repercussões na cultura gerencial da Secretaria e das escolas, inclusive na gestão pedagógica da sala de aula [...] (COELHO, I., 2005).

Para os pesquisadores, há evidências de que os municípios com sistema próprio de avaliação externa obtiveram crescimento nos indicadores do Ideb (SOUSA, PIMENTA E MACHADO, 2012; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; MACHADO; ALAVARSE, 2014). Além do incremento da qualidade do serviço educativo, dois argumentos são apresentados em prol dos sistemas municipais de avaliação em larga escala: 1) maior controle

do processo pelos gestores locais; e 2) maior participação dos atores – diretores, professores, comunidade - “que tradicionalmente ocupam o papel de objeto e não sujeito da avaliação externa”.

### **Efeitos negativos**

Todavia, vários impactos negativos vêm sendo atribuídos aos programas de avaliação em larga escala, conforme especificado abaixo.

#### *1) Sobrecarga de testagens sobre a escola*

Em diferentes países do mundo, com sobreposição de testes locais, regionais, nacionais e internacionais, como acontece no Brasil, pode sobrecarregar às instituições escolares com excesso de avaliações externas muito similares, obrigando um estabelecimento a testar seus alunos diversas vezes em um intervalo curto de tempo. Essa situação de pressão pode aumentar os níveis de stress de estudantes e professores, provocando desmotivação ou sentimentos negativos em relação à avaliação (HORTA NETO, 2013; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

#### *2) Estreitamento do currículo e da avaliação interna*

O estreitamento curricular é a tendência de incentivar os professores a se concentrarem mais em conteúdos aferidos nos testes que no currículo. Evidências nacionais e internacionais mostram que avaliações de alto impacto tem provocado o efeito de forçar professores a ensinar para o teste, sem necessariamente melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem na escola avaliação. A tendência dos professores em priorizar as disciplinas que caem nos testes leva à marginalização de outras áreas de conhecimento escolar e de aspectos não cognitivos da formação da juventude como a criatividade, as artes, a afetividade, a cultura, o desenvolvimento corporal. Esse estreitamento do currículo pode vir associado ao estreitamento da avaliação interna realizada pelo professor, por meio de uso intensivo de avaliações tradicionais (provas) similares aos testes padronizados da avaliação externa ou até mesmo utilizando escores de testes externos na composição de notas dos alunos na escola (STECHEER, 2002; AFONSO, 2009; FERNANDES; GREMAUD, 2009; SOUSA; ARCAS, 2010; RAVITCH, 2011; BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, L., 2012; HORTA NETO, 2013).

Poderia acontecer, por exemplo, de a escola decidir que o melhor caminho para criar uma boa educação é centrar o ensino nas Matrizes de Referências

e exercitar os alunos para responder a itens de múltipla escolha, baseados nas habilidades descritas nas Matrizes. Com isso, além da redução do currículo, deixa-se de estimular a capacidade criativa das pessoas, algo muito necessário para garantir tanto o desenvolvimento intelectual delas, como aumentar suas possibilidades de enfrentar com mais preparo as mudanças de uma sociedade em constante movimento. (HORTA NETO, 2013, p. 96)

### 3) *Exclusão da avaliação de alunos com baixa proficiência*

Especialmente as escolas com maior prestígio para não comprometer os resultados de suas escolas, há diferentes formas de exclusão de alunos que supostamente apresentarão baixa proficiência em testagens externas: travando a matrícula de “alunos de risco” (estudantes com necessidades educativas especiais, crianças descendentes de imigrantes, crianças com dificuldades de aprendizagem etc.), a ocultação desses alunos nos dias de aplicação das provas, formação de turmas com estudantes com melhor desempenho, ir afastando da escola alunos com dificuldades de aprendizagem, empurrando para outras escolas, até incentivando transferências, criar turmas com alunos de alto desempenho para que melhorem a média da escola. (WHITTY; POWER, 2002; SOUSA, 2002; FERNANDES; GREMAUD, 2009; RAVITCH, 2011; FREITAS, L., 2012; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

[...] A esperança de premiações e o temor a punições podem resultar em fortalecimento do processo seletivo que já ocorre na escola, levando a “expulsão” dos alunos que não revelam probabilidade de sucesso nos testes, em nome de não comprometer a classificação da escola e, conseqüentemente, possíveis ganhos decorrentes de melhor pontuação. (SOUSA, 2002, p. 279-280)

### 4) *Redução do conceito de qualidade escolar*

Para alguns autores, a proliferação de avaliações standardizadas promoveu uma visão reducionista e meramente operativa de qualidade escolar, traduzida em indicadores (objetivos e quantitativos) de proficiência produzidos por instrumentos padronizados aplicados massivamente. Dessa perspectiva, os resultados das provas externas acabaram sendo tomados como equivalentes da qualidade educacional, conduzindo a uma simplificação da riqueza e complexidade do conceito (AFONSO, 2010; CASASSUS, 2013).

### 5) *Mercantilização da educação*

Como subproduto da pressão por maiores escores ou valores de proficiência nas testagens externas, o aumento da demanda e da oferta por produtos e serviços educacionais pagos (livros, consultorias, sistemas apostilados) que prometem apoiar o trabalho dos

professore e preparar melhor os estudantes para participar com êxito nessas avaliações. No Brasil, resultados das avaliações externas servem de pretexto para que muitos municípios brasileiros “comprem” parcerias público-privadas para aquisição de sistemas de ensino apostilado, na expectativa de melhorar as performances de suas redes de ensino na avaliação estadual ou nacional (SAUL, 2015; HORTA NETO, 2013).

[...] As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação. (SAUL, 2015, p. 1301).

#### 6) *Competição, culpabilização e trapaças*

A competição entre profissionais e escolas fomenta a busca por culpados (alunos com baixa performance e os professores desses alunos), o que pode levar profissionais a cometerem fraude no processo de avaliação, por exemplo, professores que ajudam os alunos a realizar os exames e outras formas de trapaça (STECHEER, 2002; FERNANDES; GREMAUD, 2009; RAVITCH, 2011; FREITAS, L., 2012).

Para Fernandes (2007b), todos esses efeitos colaterais (fraudes, exclusão de alunos, desmotivação da escola etc.) precisam ser combatidos, mas não invalidam a avaliação de larga escala como um “remédio” necessário para melhorar a qualidade do ensino:

Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos, isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não se pode deixar de dar um "remédio" para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar. Temos de ver se é melhor ou pior para a qualidade da educação. Acho que é melhor. Os efeitos colaterais devem ser combatidos. (FERNANDES, 2007b)

#### **Efeito líquido, efeito nulo e paradoxo do impacto**

Para Stecher (2002), tão importante quanto identificar os efeitos positivos (esperados) e os efeitos negativos (colaterais) associados às testagens externas (de alto impacto, especialmente) é saber qual o *efeito líquido* dos programas, ou seja, se os impactos positivos superam os impactos negativos, ou vice-versa. Para o autor, há evidências de que essas avaliações trazem impactos para as escolas e salas de aula, mas o *efeito líquido* é ainda incerto

e demandará grandes esforços de pesquisa. No entanto, o maior desafio é desenhar programas que maximizem os benefícios e minimizem as consequências negativas desses testes.

A evolução dos modelos de avaliação externa e em larga escala orientam-se em direção a necessidade de obter mais impacto na realidade educacional, afastando-se do “efeito nulo” ou “efeito inexpressivo” (STECHEER, 2002), que compromete a validade e o sentido da própria avaliação. O discurso circulante no senso comum educacional de que essas avaliações “não servem para nada” é um dos maiores inimigos das avaliações de larga escala, já que põe em dúvida a utilidade pública do serviço avaliativo e o sentido do montante de recursos públicos que mobiliza. Sem otimizar o objeto educacional avaliado, a avaliação perde o sentido.

Dessa forma, o desejo de potencialização do próprio impacto foi (e está sendo) um propulsor fundamental na evolução dos modelos de avaliação externa em diferentes países. No Brasil, conforme propõem Bonamino e Sousa (2012), e também Bonamino (2013):

a) a primeira geração de avaliações externas, de caráter amostral, consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas (simbólicas ou materiais) para as escolas. O desenho amostral das avaliações externas implica menor poder indutor de mudança, motivando muito pouco os diretores e profissionais das escolas a se comprometer com a melhoria dos resultados.

b) a segunda geração de avaliações aposta em uma responsabilização branda por meio da divulgação ampla dos resultados, o que gera consequências simbólicas: o reconhecimento ou desprestígio das escolas. Acredita-se que o conhecimento dos resultados possibilita a mobilização das equipes escolares e dos pais para a melhoria da educação;

c) a terceira geração de avaliações não só divulga como utiliza seus resultados para atribuir consequências materiais – recompensas ou sanções – aos profissionais, escolas e gestores, caracterizando um programa de responsabilização forte, em geral associado à remuneração por desempenho (bônus) e alocação de recursos (prêmios) em função de metas estabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

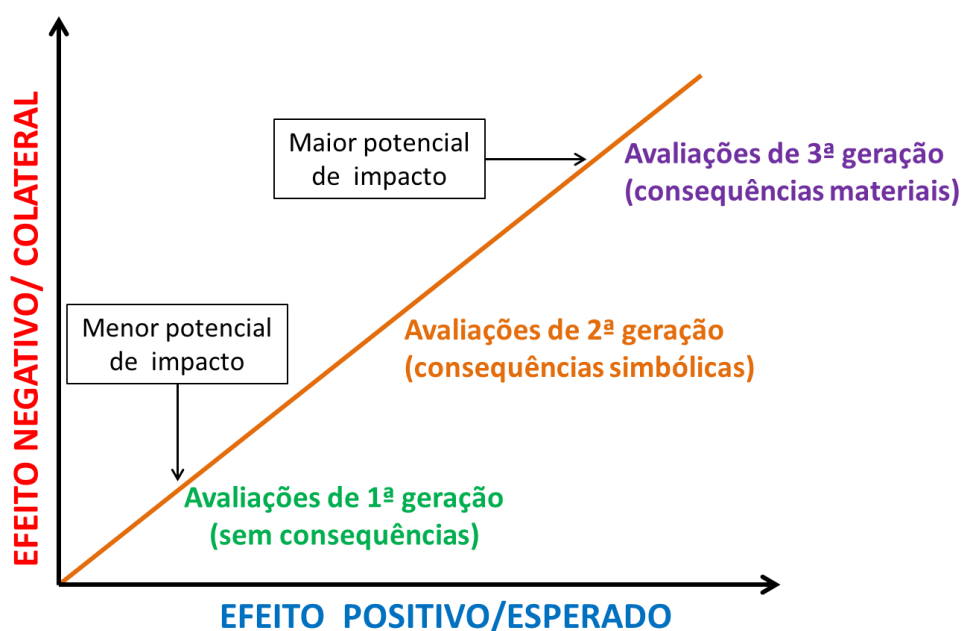
Todavia, o maior poder indutor das avaliações traz, contraditoriamente, maiores potencialidades e riscos (BONAMINO; SOUSA, 2012; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015).

Dada a importância dos escores dos testes, não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas do sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação.

Quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. Mas quando o propósito é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem. (RAVITCH, 2011, p. 176-177)

Dessa forma, quanto mais evoluem em direção ao alto impacto, os desenhos avaliativos precisam lidar com o “paradoxo do impacto” (Figura 5): a ampliação potencial das oportunidades de impacto positivo (desejável; intencionado) implica elevação potencial dos riscos de impacto negativo (indesejável; colateral). Ou seja, avaliações de alto impacto per si não eliminam o risco de efeito líquido nulo ou negativo.

**Figura 5** – “Paradoxo do impacto”: *oportunidades e riscos* das avaliações externas.



**Fonte:** elaboração gráfica própria a partir da formulação conceitual sustentada por Bonamino e Sousa (2012) e Bonamino (2013).

No diagrama, fica evidente que os desenhos avaliativos se reestruturam em função da expectativa de impacto, o que justifica a pertinência da categoria “efeitos da avaliação” como um “conceito estruturante”. A representação gráfica deixa ainda mais explícito o paradoxo enunciado: quanto maior o impacto potencial da avaliação, maior o risco potencial de efeito



líquido nulo, isto é, dos altos impactos negativos neutralizarem os altos impactos positivos. Em resumo: avaliações de alto impacto são necessariamente avaliações de alto risco. Em parte, o efeito resultante vai depender de como a política avaliativa e seus programas respondem ao paradoxo, por meio de medidas, projetos, decisões, reformas, incrementos em condições de que maximizar efeitos positivos e neutralizar ou reduzir os efeitos colaterais.

Para o bem ou para o mal, os efeitos ou impactos da avaliação são manifestações concretas do poder de indução (ou virtualmente indutivo) da avaliação em larga escala em relação a diferentes aspectos da educação básica. Mas tais efeitos não são a pura tradução das intencionalidades dos criadores e executores de programas avaliativos. À mesa, há outros “jogadores”, com suas próprias intencionalidades, reações e estratégias, além das forças “de empuxo”, “de inércia” e “de atrito” das estruturas institucionais avaliadas com vetores em sentido contrário ao pretendido pelas estruturas institucionais avaliadoras.

Em suma: os efeitos ou impactos desenvolvem-se em um cenário de incerteza, que só não é completamente imprevisível por força do estudo sistemático de seus padrões (invariantes, regularidades e tendências) pelos avaliadores e pesquisadores da avaliação. Esses estudos vêm identificando tanto efeitos positivos quanto efeitos negativos associados ao próprio processo de avaliação em larga escala ou ao uso de seus resultados, em diferentes contextos avaliativos, talvez movidos pela grande pergunta: afinal, entre ganhos e danos, tal modalidade avaliativa vale a pena?

### **1.9 Aparelho avaliativo**

Nos marcos da presente reflexão, “aparelho avaliativo” designa o complexo de aparatos institucionais e de dispositivos legais e normativos que sustentam e fazem funcionar os componentes (sistemas, programas, projetos) da política pública de avaliação em larga escala da educação básica em uma determinada realidade. Por conseguinte, há três grandes dimensões nesse conceito estruturante:

- a) os “aparatos institucionais” – órgãos gerais e especializados, instituições estatais e não estatais que promovem a política e o serviço avaliativo;
- b) o “ordenamento legal e normativo” - os dispositivos que institucionalizam e regulamentam a atividade avaliativa (leis, decretos, portarias e outros);
- c) os “componentes da política avaliativa” - os sistemas, os programas e os projetos que materializam a atividade avaliativa promovida pelos aparatos institucionais.

#### **Aparatos institucionais**

Os aparatos do aparelho avaliativo podem ser categorizados em função do *lugar institucional* que ocupam na “cadeia de comando” da política avaliativa de um país – centro ‘de influência’, ‘de comando’ ou ‘de operações’ -, associado a certos *traços institucionais distintivos*: a) instituição ‘internacional’, ‘nacional’ ou ‘subnacional’; b) instituição ‘estatal’ ou ‘não estatal’; c) instituição de ‘cooperação’, ‘de governo’ ou ‘de serviço’. Levando-se em consideração esses lugares e traços, é possível delimitar a tipologia a seguir.

### 1) *Aparatos internacionais*

Os aparatos internacionais (não estatais; supranacionais) cumprem o papel de núcleo de influência do aparelho avaliativo de um país ou região. São constituídos principalmente por organismos multilaterais (OCDE e Banco Mundial, por exemplo), por meio de seus departamentos especializados (áreas, setores) de educação e/ou avaliação, seus programas e projetos de cooperação:

a) cooperação de países para a consecução de programas de avaliação internacional e estudos comparados coordenados pelo aparato internacional.

b) cooperação do aparato internacional para o desenvolvimento de programas avaliativos nacionais e subnacionais, através de financiamento, cooperação técnica (assessoria) e outros dispositivos.

O exemplo mais emblemático é a atuação da OCDE por meio do Pisa; Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>10</sup>, uma avaliação comparada da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que em 2015, já reunia outros 77 países participaram da edição do Pisa (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016; OCDE, 2016).

Tal como já ocorria nos Estados Unidos desde o final da década de 1960, em países da Europa desde os anos 1970, em países da Ásia e Oceania desde os anos 1980, nos anos 1990, diferentes países da América Latina desenvolveram sistemas nacionais de avaliação sob influência de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial. No Brasil, por exemplo, a implementação do Saeb (1990) se beneficiou, em um primeiro momento, da alocação de recursos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD<sup>11</sup> e, em um segundo momento, do Projeto Nordeste (1994) - convênio com o Banco Mundial que

<sup>10</sup> No Brasil, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) está sob a responsabilidade do Inep. Mais informações em <http://inep.gov.br>

<sup>11</sup> Órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), o Pnud atua na erradicação da pobreza e na redução das desigualdades sociais. Mais informações em: < <http://www.br.undp.org/>>.

garantiu apoio técnico e financiamento parcial (BONAMINO; FRANCO, 1999; HORTA NETO, 2007; FREITAS, D., 2007; COELHO, 2008; GATTI, 2009).

## 2) *Aparatos estatais nacionais*

Os aparatos estatais nacionais desempenham o papel de núcleo de comando da política avaliativa e seus componentes: sistemas e programas de avaliação; projetos complementares – de comunicação, de formação, de pesquisa – vinculados a um ou mais programa de avaliação. Tem relação com instituições do “governo da educação” (FREITAS, D., 2007; RIBEIRO, 2018), ou seja, órgãos gerais (ministérios, departamentos de estado, secretarias) e órgãos especializados (institutos, autarquias, divisões especializadas) que estão no centro decisório da política avaliativa, e também da política e do sistema educacional avaliados.

Nos EUA, desde 1969, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional - *National Assessment of Educational Progress* (NAEP)<sup>12</sup> é o principal sistema de avaliação em larga escala do país, mantendo-se com um desenho amostral para fins de monitoramento de tendências de longo alcance. O NAEP faz parte do Departamento de Educação dos EUA e é administrado pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação (NCES), em observância às determinações de Conselho de Avaliação independente e bipartidário, que é composto por professores, administradores, legisladores estaduais, governadores, empresários e cidadãos em geral. Conhecido como “o Boletim da Nação” (*Nations Report Card*), o sistema realiza programas de testagem em leitura, matemática, ciências, escrita e outras áreas do conhecimento, além de desenvolver coleta de informações sobre o contexto de aprendizagem (RAVITCH, 2011).

No Brasil, nos últimos 30 anos, o aparelho avaliativo nacional vem desenvolvendo-se de forma acelerada. O Ministério da Educação - MEC é o órgão geral responsável pelo Saeb (BRASIL, 2008; 2020), mas o sistema conta com um órgão especializado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), que é responsável pela estrutura burocrática, logística e técnica necessária para a consecução dos programas avaliativos (BRASIL, 2008; 2020; VIANNA, 2014 [2003]). Afinal,

[...] para a instituição de um sistema de avaliação em larga escala é necessária uma grande capacidade de processamento de informação, além de uma competente equipe multidisciplinar para gerenciar tanto a sua aplicação como seus resultados e, não menos importante, significativos recursos financeiros. (HORTA NETO, 2010, p. 90)

---

<sup>12</sup> Mais informações em: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard>.

Os aparatos precisam lançar mão de órgãos e/ou departamentos (divisões) especializados como forma de técnicos, gestores, pesquisadores, avaliadores, estatísticos, analistas de sistemas, entre outros especialistas com múltiplas formações relevantes para a avaliação educacional (VIANNA, 2001, 2003).

Pela natureza das etapas listadas, a avaliação deve envolver profissionais das mais diferentes formações e especializações: pedagogos, psicólogos, psicometristas, estatísticos, especialistas em gestão e nas áreas de conhecimento que serão usadas para a elaboração dos itens dos testes. Sem uma equipe multidisciplinar, com conhecimentos profundos e sólidos na área de atuação e sobre o processo avaliativo, os resultados do trabalho podem levar a equívocos gravíssimos. Montar uma equipe como essa requer longo tempo de preparação, que, aliado aos custos com a aplicação dos instrumentos de medida, transformam esse processo em um investimento elevado. (HORTA NETO, 2013, p. 48-49)

Entre outras atribuições, cabe ao Inep: a coordenação de sistemas e projetos de avaliação educacional; o assessoramento dos entes subnacionais no desenvolvimento de sistemas e projetos próprios de avaliação educacional; a elaboração de diagnósticos e recomendações aos órgãos de gestão da educação com base nos dados da avaliação da educação; a disseminação das informações produzidas pela avaliação da educação; a articulação bilateral e multilateral com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais do seu campo de atuação. (BRASIL, 1997; HORTA NETO; 2007; FREITAS, D., 2007; MELO, 2013; LOCATELLI, 2002; BONAMINO; FRANCO, 1999).

### 3) *Aparatos estatais subnacionais*

No âmbito dos países, principalmente os do tipo federativo, o aparelho de avaliação externa e em larga escala da educação básica pode apresentar ramificações subnacionais, regionais e locais, acompanhando o caráter mais ou menos descentralizado da estrutura de governação do sistema educacional.

No Brasil, quase todos os governos estaduais e vários e importantes municípios criaram sistemas próprios de avaliação, em caráter complementar e de referenciados (em maior ou menor grau) no Saeb, mas também em meio a um esforço de fortalecer a autonomia de decisão e de regulação de seus sistemas próprios de ensino. Os sistemas de avaliação são responsabilidade das secretarias de educação, que criam muitas vezes departamentos e divisões especializadas nas avaliações. Para isso, foi significativo o apoio do Inep a esses programas ou sistemas estaduais de avaliação, principalmente por meio de acordos de

cooperação técnica, convênios e disponibilização de itens (calibrados e comparáveis com os do Saeb) do Banco Nacional de Itens. Não por acaso as avaliações estaduais foram desenvolvidas de forma assemelhada com o desenho das avaliações do Inep. Enfim, o aparelho brasileiro vem ganhado capilaridade local, em que pese a fragilidade técnica de alguns sistemas subnacionais, principalmente de municípios (MELO, 2013; LOCATELLI, 2002; FREITAS, D., 2007, 2013; BROOKE; CUNHA, 2011; SOUSA; OLIVEIRA, 2012; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012; BAUER E TAVARES, 2013; BONAMINO, 2013).

### *3) Aparatos de serviço avaliativo*

Em maior ou menor grau, a operacionalização das avaliações em larga escala pode envolver serviços terceirizados de instituições ou empresas especializadas, geralmente, na aplicação das provas e questionários, correção, processamento e montagem da base de dados, análise dos dados, elaboração dos relatórios, podendo se estender à elaboração e validação empírica (pré-teste) de itens das provas padronizadas e outras etapas (BONAMINO; FRANCO, 1999; FREITAS, D., 2007; HORTA NETO, 2007; PESTANA, 2013).

Ao auxiliarem no árduo trabalho de execução de programas de avaliação em larga escala, esses aparatos de serviço avaliativo cumprem um papel de centro operacional (ou núcleo de execução) da política avaliativa fazendo parte, portanto, do aparelho de avaliação. Essas fundações também podem ter seus departamentos técnicos e de pesquisa apoiando à realização de projetos complementares aos programas avaliativos, de realização de estudos, de formações continuadas e outras iniciativas de assessoramento. No Brasil, entre outras instituições, destacam-se nesse papel executivo: a Fundação Carlos Chagas – FCC, a Fundação CESGRANRIO, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe, a Fundação para o Vestibular Unesp – Vunesp e o CAEd - UFJF.

### **Ordenamento legal e normativo**

A institucionalização e regulamentação do aparelho avaliativo passa por uma sucessão de dispositivos legais e normativos: leis, planos, decretos, portarias, resoluções, deliberações, pareceres e outros documentos oficiais com força normativa jurídicas e administrativas. Esses dispositivos formais vão constituindo o processo de institucionalização da avaliação em larga escala.

Grosso modo, os dispositivos legais e infralegais (PACHECO, 2013) combinam normativas de formalização “forte” (quando instituída por leis) ou de formalização “fraca” ou

meramente administrativa (quando instituída por normas infralegais – decretos e portarias, por exemplo). Para que se tornem política de Estado e não apenas de governos, ou de órgãos educacionais ou especializados, a política avaliativa precisa de uma formalização ancorada em leis. Contudo, como qualquer política pública que não quer ficar no papel, não poderá prescindir das normas infralegais ou administrativas, que dão forma jurídica aos atos de sua execução.

Segundo Madaus (1998), nos EUA o aparelho avaliativo foi impulsionado desde a década de 1960 por uma série de legislações educacionais federais que continham disposições que apoiaram ou exigiram o uso de testes padronizados na educação. Essa legislação federal impulsionou o mercado para a indústria de testes. De acordo com Ravitch (2011), com a eleição de George W. Bush em 2000, por meio do programa “*No Child Left Behind – NCLB*” (“Nenhuma Criança Fica para Trás”), houve um grande impulso das testagens de alto impacto em nível federal e nos estados.

No Brasil, entre outros exemplos, o aparelho avaliativo foi corroborado pelas normativas legais e infralegais do quadro abaixo.

**Quadro 6** – Dispositivos legais e normativos do “aparelho avaliativo” do Brasil.

DISPOSITIVO	EXEMPLOS
Planos decenais (leis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, que reafirmou a importância do Saeb como política estratégica para a melhoria da educação brasileira (BRASIL, 1993; FREITAS, D., 2007)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001, que elencou o sistema de avaliação entre as prioridades do decênio (BRASIL, 2001; HORTA NETO, 2007; FREITAS, D., 2007).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) sancionado pela Lei nº 13.005/2014, que elencou o Ideb e o Pisa entre as prioridades do decênio (BRASIL, 2014; FERREIRA, 2016; OCDE, 2016).</li> </ul>
Leis	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei n. 9.13/1995, que introduziu como atribuição do MEC a avaliação da política nacional de educação e da qualidade do ensino (BRASIL, 1995; BONAMINO; FRANCO, 1999; FREITAS, D., 2007)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que determinou que a União, em colaboração com os demais entes, deve assegurar a avaliação nacional do rendimento escolar da educação básica (BRASIL, 1996; FREITAS, D., 2007).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei Nº 9.448/1997, que transforma o Inep em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com as atividades ligadas à avaliação da educação (BRASIL, 1997; ESQUINSANI, 2012; HORTA NETO, 2007; FREITAS, D., 2007;).</li> </ul>

Decreto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que fortaleceu a ação do MEC no apoio à educação básica em função de resultados da avaliação externa federal, ao criar o suporte legal para o lançamento do Ideb e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007; FREITAS, D., 2013; KLEIN, 2013; GATTI, 2009; 2013, 2014; HORTA NETO, 2007; FERNANDES; GREMAUD, 2009; HADDAD, 2008).</li> </ul>
Portaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Portaria n. 1.795/1994, que institui formalmente o Saeb (BRASIL, 1994; BONAMINO; FRANCO, 1999; FREITAS, D., 2007; HORTA NETO, 2007).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Portaria Ministerial n. 931/2005, que institui a Anresc/Prova Brasil como avaliação censitária do Saeb (BRASIL, 2005; FREITAS, D., 2007; KLEIN, 2013; HORTA NETO, 2007; ESQUINSANI, 2012; DALBEN, 2014; COELHO, 2008).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Portaria nº 482/2013, que instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como componente do Saeb (BRASIL, 2013a; DICKEL, 2016).</li> </ul>

Fonte: elaboração própria.

### Componentes da política avaliativa

No âmbito dessa formulação exploratória, *sistema avaliativo* é uma sistemática institucionalizada de avaliação de um determinado sistema educacional, operacionalizada por um ou mais programas avaliativos, que se conectam a um mesmo centro de comando, isto é, a um ou mais aparatos estatais nacional ou subnacionais, geralmente, um órgão de gestão do sistema educacional e um órgão ou departamento especializado na avaliação, que é subordinado ao primeiro. Por exemplo, o NAEP (EUA), o Saeb e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará– Spaece<sup>13</sup> são exemplos de sistemas de avaliação.

O programa de avaliação é uma sistemática avaliativa específica que toma por objeto uma dimensão do sistema educacional, com desenho, dimensionamento, metodologia, instrumentos específicos, mecanismos de difusão dos resultados e planejamento específicos. Por exemplo: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Anresc-Prova Brasil e ANA nomeavam os programas do Saeb; vinculado ao Spaece, há um programa específico para avaliação da alfabetização/letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Spaece-Alfa; o Pisa é o programa de avaliação comparada promovido pela OCDE.

Além de ser instituído e definido por textos formais (legais ou infralegais), os programas de avaliação produzem, apoiam-se e se expressam por meio de um conjunto de documentos institucionais ou textos de referência: documentos institucionais que orientam os

<sup>13</sup> Conferir: <http://www.spaece.caedufjf.net/>

programas de avaliação e sintetizam seus resultados: documentos-base, matrizes de referência, relatórios técnico-pedagógicos, notas técnicas, estudos, entre outras publicações. Esses textos de referência (técnicos, pedagógicos, científicos) que orientam o funcionamento dos programas e registram seus resultados trazem informações importantes sobre os modelos e desenhos avaliativos adotados, além de conterem também uma amostra significativa do “discurso” dos aparatos institucionais que dão sustentação ao programa. Enfim, esse “arquivo” é também a memória e a alma ideológica do aparelho avaliativo.

No âmbito desta reflexão, *projeto* é uma categoria genérica para um conjunto diversificado de “afluentes” políticos que “desaguam” nos programas avaliativos, isto é, iniciativas complementares voltadas para o fortalecimento de dimensões de um programa. Por exemplo, um projeto para melhorar o acesso e a disseminação dos resultados da avaliação ou para formar potenciais usuários da avaliação. Também são projetos os acordos de cooperação técnica, os convênios, as parcerias internacionais e nacionais (entre entes federativos, por exemplo) com vistas a beneficiar os programas de avaliação. E podemos incluir as parcerias (contratos e outras formas) com instituições especializadas na execução do serviço avaliativo e de ações de assessoramento (estudos, pesquisas etc.). Por exemplo:

a) no caso do Saeb, para o programa Anresc/Prova Brasil, o projeto da plataforma digital “Devolutivas Pedagógicas”, lançado pelo MEC em 2015<sup>14</sup>;

b) para o Pisa, o projeto Pisa para Escolas - *Pisa for Scholl* (Pisa-S), que, no Brasil, está sendo desenvolvido com a parceria da Fundação CESGRANRIO<sup>15</sup>.

Em resumo, a política avaliativa se desdobra em sistema, programas e projetos. Todavia, o seu núcleo é o programa avaliativo, isto é, a forma institucional específica de uma dada avaliação em larga escala (com objeto, metodologia, instrumentos, modelo, desenho, dimensionamento e planejamento próprios), que pode se integrar (ou não) a um sistema junto com outros programas, que pode ser reforçado (ou não) por projetos especiais ou complementares.

### **Organizador gráfico e tensividade**

As dimensões do aparelho avaliativo discutidas até o momento (“aparatos institucionais”, “ordenamento legal e normativo”; “componentes da política avaliativa”) podem ser graficamente representada no diagrama abaixo (Figura 6). Em formato piramidal, o

<sup>14</sup> Conferir em: <http://portal.inep.gov.br/devolutivas>.

<sup>15</sup> Conferir: <http://pisaforschools.cesgranrio.org.br/>.



diagrama destaca a tipologia de aparatos com seus respectivos “lugares” (centro de influência, centro de comando, centro operacional), bem como os componentes da política avaliativa (sistemas, programas, projetos) que correspondem aos aparatos. E por fim, na base da figura, mas permeando todos os elementos, o ordenamento legal e normativo.

**Figura 6** - Dimensões do “aparelho avaliativo”.



**Fonte:** elaboração própria.

Algumas características do aparelho são potencialmente tensivas. Em primeiro lugar, a desigualdade entre os aparatos institucionais em relação ao acúmulo de tecnologia avaliativa, ou seja, posse e domínio de métodos, técnicas, banco de itens, softwares, equipamentos, recursos humanos especializados e outros meios de produção da avaliação em larga escala. Essa desigualdade pode criar uma relação de dependência entre os aparatos e uma demanda por transferência de tecnologias. Além da questão de poder: os aparatos com maior “capital avaliativo” tendem a ter mais influência no interior do aparelho, referenciando os modelos e desenhos dos programas, o conteúdo e forma dos testes, enfim, disseminando sua cultura avaliativa e seu discurso institucional.

Em segundo lugar, a heterogeneidade entre programas avaliativos, no que diz respeito aos modelos (avaliação amostral, avaliação censitária), aos desenhos (avaliação seccional, avaliação longitudinal), à orientação pragmática (avaliação diagnóstica, avaliação de alto

impacto) e aos dimensionamentos (avaliação de disciplinas básicas; avaliação da diversidade de disciplinas do currículo; e outros ). Essa heterogeneidade pode fomentar tensões entre políticas avaliativas com delineamentos distintos em relação aos modelos, aos desenhos e aos dimensionamentos.

Além disso, a distinção entre dispositivos de formalização forte (dispositivos legais - leis constitucionais, leis complementares, leis ordinárias, regulamentos) e dispositivos de formalização fraca (dispositivos infralegais - decretos, portarias, instruções normativas, resoluções e outros), pode levar a diferenças nos níveis de institucionalização dos sistemas e programas avaliativos. Essas diferenças podem opor modelos de configuração institucional: um que entende a avaliação como política de governo ou de órgãos educacionais; e outro que entende a avaliação como política de Estado.

Mas há também a sobreposição de programas avaliativos que, aliada ao incremento da capacidade produtiva dos aparatos, pode levar a uma crise de superprodução de dados, isto é, a criação de um gigantesco volume de dados que não encontram usuários suficientes, nem no nível da gestão dos sistemas, e muito menos nas escolas, provocando desperdício (não uso) de informações no sistema circulatório do aparelho. Tanto a sobreposição de programas como a superprodução de dados são subprodutos da expansão do aparelho avaliativo, principalmente em países federativos.

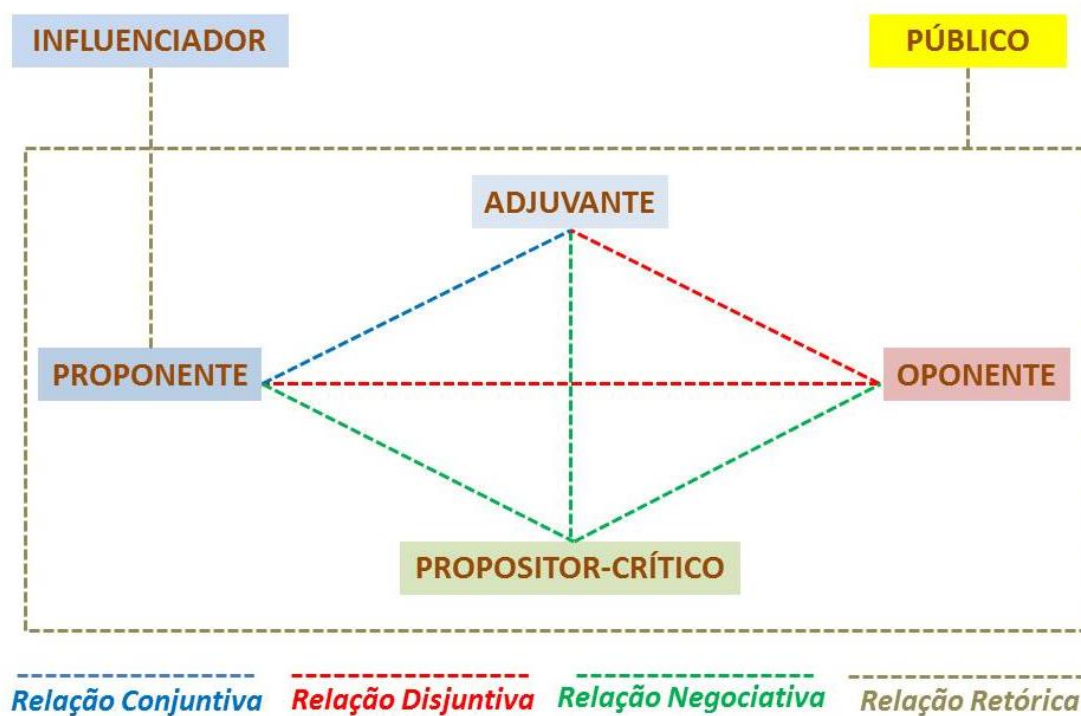
No entanto, o problema de fundo parece ser outro: independente de conjunturas de maior ou menor oferta de dados, as avaliações em larga escala enfrentam um problema estrutural de escassez de demanda. Isto é, o problema de fundo é a crise histórica de usabilidade dos dados, principalmente em nível dos estabelecimentos escolares, tal como a literatura vem descrevendo há tempos. E não se enfrenta tal crise de usabilidade com mais e mais dados (e em parte redundantes), mas com a formação de usuários da avaliação em todos os níveis do sistema educacional.

### **1. 10 Arena avaliativa estrutural**

Os embates político-discursivos de diferentes agentes individuais e institucionais, dentro e fora do aparelho avaliativo, que se mobilizam em torno da controvérsia pública da avaliação de larga escala, constitui o que estamos chamando de arena avaliativa. E estudo dessa arena avaliativa concreta – caracterizada por uma multiplicidade de agentes, de dinâmicas discursivas e contextos diversos - ganha inteligibilidade se for analisada como manifestação de uma arena avaliativa estrutural (profunda, abstrata) constituída por um conjunto limitado de *sujeitos* (funções prototípicas), conforme ilustrado no diagrama a seguir

(cf. Figura 7). Em nível conjuntural, cada uma dessas funções pode ser desempenhada por diferentes atores sociais (indivíduos, instituições), que são os protagonistas reais na arena empírica, tal como será exemplificado em seguida.

**Figura 7** – “Arena avaliativa estrutural” – sujeitos prototípicos.



**Fonte:** elaboração própria.

Esses sujeitos foram definidos em função do “lugar de fala” (posição discursiva) que cada um ocupa na arena, levando em consideração três dimensões: o “lugar institucional”, em relação aparelho avaliativo; o “lugar interlocutivo”, lugar que ocupa no processo de comunicação; e o “lugar político”, de posicionamento geral em relação ao debate da avaliação de larga escala.

Dessa forma, os sujeitos da arena avaliativa podem ser sintetizados por funções estruturais: *influenciador*, *proponente*, *adjuvante*, *oponente*, *propositor-crítico* e *público*. Os sujeitos podem estabelecer com seus pares na arena, quatro tipos de relação: *relação retórica* (ou persuasiva); *relação conjuntiva* (ou de aliança); *relação disjuntiva* (ou de embate); *relação negociativa* (ou não polarizada), que também são elementos distintivos das funções-sujeito. Em seguida, os sujeitos e as relações serão definidos e exemplificados.

### **Influenciador**

A função *influenciador* é determinante para a gênese e atualização da arena estrutural das avaliações de larga escala, já que incide diretamente sobre atores do governo da educação (proponentes em potencial), convertendo-os em proponentes efetivos de sistemas e programas avaliativos. Sua relação com os proponentes é uma *relação retórica*, ou seja, de persuasão dos agentes da política e da administração da educação (decisores, gestores) para que sejam os sujeitos centrais na arena estrutural.

Os atores que cumprem a função de *influenciadores* são uma espécie de “demiurgos” da arena avaliativa: ao fazerem nascer o proponente, criam indiretamente e por reatividade (reações negativas e positivas às iniciativas do proponente) as demais funções-sujeito da arena e as relações que estabelecem entre si - *conjuntivas, disjuntivas* ou *negociativas*.

Fonte primária do discurso de sustentação das avaliações externas e em larga escala, o influenciador pode, mediante novos processos retóricos, levar o proponente a adotar novos programas e projetos, ou reconfigurar por completo os já existentes. Dessa forma, atuam como “reprogramadores” dos tópicos que animam a arena de controvérsias: isto é, as novidades (lançamentos, inovações, incrementos) da política avaliativa.

Os atores que cumprem a função de *influenciadores* orbitam o centro pensante e o comando do aparelho de educação básica, e mais precisamente dos aparatos estatais que são força motriz dos sistemas de informação, avaliação e indicadores educacionais. E para exercer sua influência (persuasão), esses atores lançam mão de vários dispositivos: convênios, acordos de cooperação técnica, financiamentos, assessoramentos, disseminação de estudos, relatórios técnicos e recomendações, realização de eventos, declarações coletivas e pesquisas conjuntas etc.

Em vários países do mundo (e principalmente nas nações em desenvolvimento), o papel de *influenciador* foi performatizado principalmente por organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial, a OCDE, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e outros.

Na América Latina e no Brasil, o Banco Mundial teve proeminência como agência multilateral indutora de sistemas de avaliação nacionais e regionais, principalmente a partir dos anos 1990, por meio de acordos, financiamentos, apoio técnico, estudos, cursos e ferramentas (*toolkits*), ou seja, como um impulsionador externo dos aparelhos avaliativos latino-americanos (SOUSA; OLIVEIRA, 2003; DOURADO; OLIVEIRA, 2007, 2009;

VIANNA, 2014; BANCO MUNDIAL, 1996; AÇÃO EDUCATIVA, 2005; SILVA; ABREU, 2008; KRUPPA, 2001; CORSETTI, 2012).

Contudo, a partir dos anos 2000, um grande *influenciador* tem sido a OCDE, que, por meio do Pisa e de seus relatórios, referencia os testes dos países participantes (CASASSUS, 2013; OCDE, 2016). Houve mudança do papel da OCDE ao longo do tempo, agregando à função de produtor e disseminação de dados, indicadores e estudos comparados, para uma função de aconselhamento dos governos nacionais e subnacionais em relação às políticas públicas educacionais (MORICONI; BAUER, 2017).

Nos EUA, institutos empresariais como as fundações Gates, Walton e Broad, tiveram grande influência na expansão dos testes avaliativos, principalmente a partir dos anos 2000, com incidência nos distritos escolares, nas administrações estaduais e no próprio Departamento de Educação do governo federal dos Estados Unidos (RAVITCH, 2011).

No Brasil, as fundações e institutos empresariais organizadas pelo movimento Todos Pela Educação tiveram grande influência na implantação da avaliação censitária do Saeb, a Prova Brasil e na criação do Ideb (FREITAS, L., 2012). O Todos Pela Educação foi criado em 2006, a partir de uma aliança entre lideranças da sociedade civil, acadêmicos, lideranças empresariais e gestores públicos<sup>16</sup>. Em menor grau que os organismos internacionais, esses movimentos empresariais também desempenham o papel de *influenciador* na arena avaliativa.

No Brasil, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a Fundação Carlos Chagas e a Fundação CESGRANRIO influenciaram as primeiras propostas de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, principalmente nos delineamentos técnico-metodológicos do Saeb, por meio de projetos e estudos demandados pelo MEC e/ou Inep (BAUER, 2013; GATTI, 2013). Em relação à expansão do aparelho avaliativo em nível dos estados e municípios, vale destacar o papel de *influenciador* do MEC/Inep, principalmente valendo-se do Saeb, de seus instrumentos e itens das provas (FREITAS, D., 2013).

Em suma: independente de cumprirem outras funções na arena avaliativa, os atores sociais, nas situações acima exemplificadas, performatizaram a função de *influenciador* ao persuadirem um proponente potencial a ser um sujeito (proponente efetivo) da arena avaliativa, mas também influenciando os proponentes em relação à novas iniciativas, programas avaliativos ou projetos associados às avaliações em larga escala da educação básica.

---

<sup>16</sup> Conferir: <https://todospelaeducacao.org.br/>.

## Proponente

O *proponente* é o sujeito estrutural que propõe, aprova e implementa a política de avaliação externa e em larga escala da educação básica, ou melhor, o sistema e os programas e avaliativo. Em geral, trata-se do sujeito da governação da educação básica (decisores, gestores, formuladores, governantes) que, persuadido pelo *influenciador*, inicia e dá continuidade a atividade de avaliação externa, despertando as reatividades - negativas e positivas; contrárias e favoráveis - que dão origem aos demais sujeitos da arena: o *adjuvante*, o *oponente*, o *propositor-crítico* e até mesmo o *público*, compreendido como sujeito em disputa por todas as demais funções da arena.

Na Inglaterra, em meados dos anos 1980, governo de Margaret Thatcher atuou como *proponente* ao instituir um novo sistema de avaliação por meio de testes nacionais. Nos EUA, país com larga tradição em testagens em larga escala desde os anos 1960, assistiu vários governadores desempenharem o papel de *proponente* de avaliações estaduais de alto impacto e responsabilização punitiva, após aprovação do programa “*No Child Left Behind – NCLB*” (“Nenhuma Criança Fica para Trás”), na administração de George W. Bush, em 2001 (RAVITCH, 2011; AFONSO, 2009; HALL; GUNTER, 2015).

No Brasil, em âmbito federal, o MEC e o INEP cumprem o papel de *proponente*, desde o início dos anos 1990, mas principalmente a partir da gestão do Presidente Fernando Henrique (1995-1998;1999-2002) e do Presidente Lula (2003-2006; 2007-2010). Foi ao longo desses quatro mandatos presidenciais que o aparelho avaliativo nacional foi consolidado, inclusive se expandindo em nível subnacional sob a forma de sistemas e programas avaliativos estaduais e municipais (FREITAS, D., 2007, 2013; OLIVEIRA, D., 2009; COELHO, 2008; BONAMINO; SOUSA, 2012; PESTANA, 2013).

Em nível regional e local, as secretarias estaduais e municipais e seus departamentos de avaliação cumprem a função de *proponente*, no caso, de seus sistemas e programas próprios de avaliação (BROOKE; CUNHA, 2011; MELO, 2013; BONAMINO, 2013; BAUER et al., 2015; HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016). Dentre os atores locais na função de *proponente*, um exemplo emblemático é o governo municipal e a Secretaria de Educação de Sobral, no Ceará, que desde 2001, tem um programa semestral de avaliação externa da alfabetização de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental (INEP, 2005).

Outrossim, podem atuar como *proponentes*:

a) atores individuais – por exemplo, os porta-vozes de instituições como o MEC, o Inep, secretarias de educação, quando falam dos programas de avaliação externa e em larga escala sob sua responsabilidade, em situação como entrevistas, eventos, publicações institucionais, debates, conferências, mesas-redondas etc;

b) atores institucionais supranacionais – por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE em relação ao Pisa. Para ser proponente do Pisa, a OCDE, como proponente potencial, foi primeiramente persuadida pelo *influenciador*, no caso, os experts do seu próprio setor de educação, liderados pelo estatístico alemão Andreas Schleicher.

Por estar situado no comando e na coluna vertical do aparelho avaliativo, o *proponente* é o grande fornecedor dos tópicos (programas, projetos, divulgação e usos dos resultados etc.) que serão objetos de discussão na arena de controvérsia. Além da *relação retórica* que estabelece com o *influenciador*, na posição de persuadido, e com o *público*, na posição de persuasor, o *proponente* estabelece:

a) uma *relação conjuntiva* com o *adjuvante*, isto é, de aliança na arena avaliativa para defender a avaliação em larga escala;

b) uma *relação disjuntiva* com o *oponente*, isto é, de embate e de disputa, combatendo a recusa à avaliação em larga escala;

c) uma *relação negociativa* com o *propositor-crítico*, ou seja, não polarizada, por força da coexistência de pontos de convergência e de pontos de divergência, com flutuação dos movimentos de aproximação e de afastamento a depender do objeto de controvérsia ou tópico em discussão.

### **Adjuvante**

A função *adjuvante* é desempenhada por atores sociais que apoiam o *proponente* na defesa dos programas avaliativos, mas desde um “lugar de fala” distinto dos sujeitos da governação educacional, ou seja, externo ao centro pensante e dirigente do aparelho avaliativo. Trata-se de uma função auxiliar, complementar ao *proponente*, mas extremamente importante: representando as reatividades favoráveis às avaliações em larga na arena avaliativa. Em nível conjuntural, o fato de atores sociais ocuparem a função de adjuvante não significa sejam meros reprodutores do discurso do proponente: aliança é sempre uma relação entre diferentes.

No Brasil, secretarias de educação estaduais e municipais são *adjuvantes* quando auxiliam na execução de programas de avaliação em larga escala federais (Prova Brasil e

ANA, por exemplo): a efetivação desse apoio operacional não poderá se concretizar sem uma série de práticas discursivas imbricadas nas práticas sociais, que demandará o convencimento de uma série de atores para que haja consecução do projeto avaliativo.

Outrossim, governos nacionais e subnacionais desempenham a função de *adjuvantes* quando auxiliam a OCDE na operacionalização e promoção discursiva do Pisa. Nesse caso, os agentes da governação educacional (governos nacionais e subnacionais, secretarias de educação, órgãos especializados em informação e avaliação educacional etc.) cumprem o papel de *adjuvante* de um *proponente* supranacional, a OCDE.

A grande mídia favorável às avaliações de larga escala cumpre papel de *adjuvante*, a exemplo do que aconteceu com as testagens nos EUA e com a Prova Brasil aqui no país (FREITAS, D., 2007; RAVITCH, 2011). No Brasil, graças ao apoio da mídia e aos esforços da publicidade oficial, o governo central acionou parceiros diversos - organizações não governamentais, famílias etc.- para atuarem como *adjuvantes*, em nível local e principalmente no interior das escolas, promovendo ações sociais e discursivas de promoção das avaliações externas e seus indicadores. (BONAMINO; SOUSA, 2012; FREITAS, D., 2013).

O Banco Mundial quando realiza o estudo Prova Brasil (PARANDEKAR; AMORIN; WELSH, 2008) com o objetivo de identificar boas práticas de gestão municipal (CORSETTI, 2012, p. 124), atua como *adjuvante*, ou seja, uma ação complementar à avaliação nacional.

Em 2015, com o lançamento da plataforma digital “Devolutivas Pedagógicas” da Prova Brasil, o MEC e um conjunto de atores sociais aliados construíram uma ação institucional e discursiva em comum, favorável a avaliação censitária nacional: entre esses atores (e *adjuvantes*), o movimento Todos Pela Educação (TPE), a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e do Itaú BBA e outros.

A FCC, a Fundação CESGRANRIO, a Vunesp, o CAEd/UFJF e outras instituições que se associam com os governos para realizar avaliações, disseminar resultados, desenvolver formações com os professores, podem, no desempenho de suas funções técnicas e pedagógicas, cumprir o papel de *adjuvante*, uma vez que não há como levarem a cabo a execução de programas avaliativos ou de projetos especiais a eles associados, sem produzir enunciados mais ou menos alinhados com o discurso institucional de sustentação dessas avaliações.



Há formas menos diretas de atuar como *adjuvante*. O Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) em parceria com a Embaixada Americana e grupos, institutos e fundações empresariais cumprem o papel de adjuvante quando por meio da sistemática de avaliação do *Prêmio Gestão Escolar* (PGE), lançada em 1998 e abrangendo milhares de escolas pelo Brasil, o concurso de excelência em gestão escolar, que mesmo incluindo uma sistemática autoavaliativa da escola pública e a elaboração de planos de melhoria de forma participativa, estabelece como um dos objetivos centrais de uma gestão escolar eficaz o compromisso com a melhoria de resultados das avaliações externas governamentais (CONSED, 2013b; 2013b).

Desempenham a função de *adjuvante* atores de organizações não governamentais como a Fundação Lemann, que vem se destacando na divulgação de dados e indicadores externos produzidos pelos sistemas de avaliação e de informação educacional. Em novembro de 2012, a Fundação Lemann, em parceria com a empresa Meritt Informação Educacional, lançou o portal on-line QEdu para disseminar gratuitamente dados das escolas públicas brasileiras, extraídos de fontes como a Prova Brasil e o Censo Escolar do Inep/MEC<sup>17</sup>.

O lugar de fala institucional do *adjuvante* é externo aos aparatos que comandam o aparelho de avaliação, podendo situar-se em posições mais periféricas do aparelho avaliativo (institutos de serviço avaliativo e de pesquisa avaliativa, por exemplo) ou em instituições que orbitam o aparelho avaliativo desde fora (organizações não governamentais, grupos de pesquisa das universidades, setores da mídia etc.). Sua situação interlocutiva na arena é marcada por: a) uma *relação retórica* com o *público*, ocupando o lugar dominante, de *persuasor*; b) uma *relação conjuntiva* (de convergência) com o proponente; c) uma *relação disjuntiva* (de divergência global) com o *oponente*; d) uma *relação negociativa* com o *propositor-crítico*, ou seja, que flutua entre convergências parciais e divergências parciais a depender dos tópicos em discussão. Em suma, os *adjuvantes* são os defensores da avaliação que não são *proponentes*.

## **Oponente**

O *oponente* é o sujeito da arena avaliativa que se opõe globalmente aos programas de avaliação externa e em larga escala sustentados pelo *proponente* e pelo *adjuvante* e, por vezes, à própria modalidade de avaliação externa das redes e unidades escolares. A estratégia

---

<sup>17</sup> Conferir: <https://fundacaolemann.org.br/>; <https://gestao.qedu.org.br/>.

do *oponente* está centrada na denúncia e condenação dos programas, da modalidade avaliativa e dos atores sociais que defendem às avaliações em larga escala, principalmente quando cumprem o papel de *proponente*, ou seja, quanto ligado aos aparatos que comandam o aparelho avaliativo.

O movimento “antiteste” estadunidense é um exemplo emblemático do papel de *oponente* na arena avaliativa. De acordo com Ravitch (2011) e Brooke (2013a), nos Estados Unidos surgiu uma revolta popular contra as testagens, com a participação de pais, educadores, ativistas sociais, entidades educacionais e de direitos civis, membros de conselhos municipais e escolares, sindicatos de professores, por meio de protestos públicos e lutas judiciais. Esse movimento foi uma resposta à escala de testes externo de alto impacto e com responsabilização punitiva (fechamento de escolas, demissão de diretores e professores, retenção de estudantes), que vigorou a partir dos anos 2000 no país. De acordo com Ravitch (2011, p. 172), “os políticos desprezavam-nos como fanáticos antitestes, e os tribunais rejeitaram seus processos”.

A *Confederación del Trabajadores de la Educación de la República Argentina* - CTERA) se opôs ao sistema de avaliação externa e em larga escala implementado pelo governo do Presidente Carlos Menem (1989-1999) em 1993. Como forma de resistência, a CTERA impulsionou experiências de autoavaliação em escolas públicas argentinas, em parceria com o Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, denunciando o modelo avaliativo adotado pelo governo argentino (COSTA, 2012a, 2012b). Esses sujeitos cumpriram o papel de *oponente* na arena avaliativa da Argentina.

No Rio de Janeiro, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe-RJ) é um caso emblemático de performatização da função *oponente* na arena avaliativa, pela oposição histórica aos testes externos, nacionais ou regionais, caracterizados como avaliações centralizadas e meritocráticas. Esse posicionamento é acompanhado pelos dirigentes sindicais associados à Central Sindical Popular – Conlutas, que chegou a publicar uma “Cartilha contra as provas externas”, por iniciativa de sua sessão sindical no Rio de Janeiro<sup>18</sup>.

No âmbito acadêmico, o papel de oponente é cumprido por pesquisadores que contestam os pilares da modalidade avaliativa em tela: o caráter padronizado do teste e sua aplicação em grande escala em realidades regionais distintas; a mensuração dos resultados da avaliação em indicadores e índices; a unidimensionalidade dos testes, por se referirem ao

---

<sup>18</sup> Conferir os boletins e materiais sindicais divulgado no portal do SEPE-RJ ([www.seperj.org.br](http://www.seperj.org.br)) e da CSP-Conlutas ( ).

mesmo traço latente; o fato do sujeito ser externo à instituição escolar e a avaliação ser remota, à distância, sem a presença do avaliador no contexto avaliado; entre outros pilares, a exemplo da contestação que desenvolvem Barriga (2009), Esteban (2009) e Cassasus (2009, 2013). Mas também por pesquisadores que compreendem a avaliação de larga escala como um dispositivo orgânico das políticas neoliberais e de quase-mercado, ou até como um instrumento de poder de uma “avaliocracia” com interesses opostos aos atores locais da escola (SAUL, 2015; MENDES et al., 2015; CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N., 2011; BERGER, 2012; BERGER E ARDOINO, 1986; EVANGELISTA; LEHER, 2012; SOUSA, A.; TERRASÊCA, 2014).

Em geral, o lugar de fala desses atores situa-se fora do aparelho avaliativo. Definem-se principalmente por uma dupla *relação disjuntiva*, tanto com o *proponente* como com o *adjuvante*. Mantém com o *propositor-crítico* uma *relação negociativa* e com o *público* (seguidores em potencial) uma *relação retórica*, assimétrica, ocupando o lugar de persuasor.

### **Propositor-crítico**

O *propositor-crítico* defende a avaliação de larga escala como uma modalidade avaliativa legítima e complementar às avaliações internas da escola, mas com críticas a certos usos de resultados e/ou efeitos colaterais da avaliação externa, que se apresentam danosos à comunidade escolar. Além do mais, são propositores de reformas, aprimoramentos e mudanças nos sistemas e programas. O *propositor-crítico* negocia na arena avaliativa um espaço não polarizado, de abordagem da discussão sobre avaliação externa em termos de prós e contras, oportunidades e riscos, potencialidades e limites.

O papel de *propositor-crítico* é desempenhado por acadêmicos que desenvolvem opiniões críticas em relação ao uso de resultados de testagens externas para responsabilização punitiva (demissão de diretores e professores, fechamento de escolas), como medida única da avaliação do trabalho docente e critério para a remuneração variável por desempenho, ou para crítica de efeitos negativa do processo avaliativo, em relação ao estreitamento dos currículos ou à exclusão de alunos com baixo desempenho, por exemplo. Manifestam preocupações com a validade consequencial (impactos sociais) dessas avaliações, defendem a função diagnóstica da avaliação, a valorização das medidas contextuais e o diálogo da avaliação externa com a avaliação interna para garantir uma apropriação dos resultados em condições de impactar a qualidade da escola. (RAVITCH, 2011; NEVO, 1998; DARLING-HAMMOND, 2004, 2015; HORTA NETO, 2007, 2010, 2013; SOUSA; OLIVEIRA, 2003; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; FREITAS, D. 2007; FREITAS, L., 2007; BONAMINO, SOUSA, 2012).

Essa função na arena avaliativa também foi desempenhada por vários atores sociais – especialistas do MEC-Inep e representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e de outras entidades - conseguiram incluir no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) a proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): uma proposta de reforma do atual Saeb com vistas a valorizar a avaliação institucional (e procedimentos de autoavaliação) da escola e seus indicadores de qualidade multidimensionais ao mesmo patamar de importância das avaliações externas e dos indicadores vigentes. O Sinaeb chegou a ser formalmente instituído em maio de 2016, mas foi revogado antes de ser implementado, após interrupção do governo Dilma Dousseff e ascensão do governo Michel Temer. (BRASIL, 2014; BRASIL, 2016a, 2016b; SANTOS; NOGUEIRA, 2017; HORTA NETO, JUNQUEIRA E OLIVEIRA, 2016).

A partir de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com a Faculdade de Educação da Unicamp, com apoio de especialistas da Faculdade de Educação da Unicamp, construiu um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos, sem fins classificatórios (ou de ranqueamento), e sem qualquer punição ou premiação envolvida, mas como dispositivo de uma política de avaliação institucional, articulando autoavaliação da escola e avaliação externa, combinando o monitoramento de desempenho dos estudantes com o olhar externo de equipes da secretaria por meio de visitas *in loco* nas escolas (SOUZA; ANDRADE, 2009; FREITAS, L., 2007, 2012; SORDI, 2009, 2011, 2012; MENDES, 2012).

A Ação Educativa, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, a Fundação Abrinq, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e outras entidades organizadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (uma rede educacional com mais de 200 entidades, movimentos e organizações sociais) têm defendido junto ao MEC e Inep que os resultados das avaliações do Saeb (Prova Brasil e ANA) e sejam divulgados juntamente como o nível socioeconômico das famílias dos alunos de cada escola e da respectiva rede de ensino, elaborados a partir dos dados coletados pelos questionários contextuais dessas avaliações, como forma de oferecer parâmetros mais justos para comparação entre escolas. A atuação dessas entidades pela qualificação da forma de divulgação dos resultados das avaliações e de índices derivados da avaliação externa, como o Ideb evidencia o papel de propositor-crítico na arena avaliativa.

O lugar institucional de fala institucional é abrangente, podendo ser um ator social de dentro ou de fora do aparelho avaliativo. Do ponto de vista interlocutivo, mantém com o público uma “relação retórica”, do tipo assimétrica, sendo o polo dominante (com intencionalidade persuasiva). Mas com os demais sujeitos mantém uma relação simétrica, do tipo “negociativa” (nem conjuntiva, nem disjuntiva), que permite, em nível conjuntural, certa flutuação dos atores entre os extremos do debate.

### **Público**

A função *público* representa no esquema o sujeito-alvo, a audiência, os espectadores, os potenciais seguidores das posições em disputa na arena avaliativa. Trata-se do sujeito disputado, com quem os demais sujeitos disputantes estabelecem uma *relação retórica* com vistas a construir uma base de simpatizantes ou de apoio. No entanto, na condição de sujeito, o papel do público é assimétrico, mas não passivo: mesmo de seu lugar persuasível, o *público* aprecia os discursos de forma a adotar (ou não) uma das posições. Os atores sociais que desempenham esta função: comunidade interna e externa da escolar, a opinião pública, a comunidade acadêmico-científica etc. Os atores sociais que ocupam a posição de público são heterogêneos e com reações múltiplas. Nesse esquema, quando um ator social toma partido, deixa de ser *público* para se tornar um dos sujeitos da arena, no caso, um *adjuvante*, um *oponente* ou um *propositor-crítico* da avaliação em larga escala na educação básica. Enfim, na arena prototípica da avaliação, os sujeitos fazem alianças, embates e negociam entre si, enquanto paralelamente esforçam-se para persuadir o *público*.

### **Síntese e propriedades tensivas**

A arena avaliativa estrutural pode ser resumida da seguinte forma: um *influenciador*, por meio de uma *relação retórica*, medeia a transformação de um “proponente potencial” em um *proponente* efetivo da política de avaliação externa da educação básica (sistema, programas, projetos). A atividade avaliativa sustentada pelo *proponente* desperta reações positivas e negativas em diferentes graus, constituindo o *adjuvante*, com que mantém uma *relação conjuntiva*, e o *oponente*, com quem mantém uma *relação disjuntiva* e o *propositor-crítico*, que mantém com ele (e os demais sujeitos disputantes da arena) uma *relação negociativa*. Esses sujeitos participam da disputa do *público*, por meio de uma *relação retórica*, animada por uma perspectiva persuasiva que vê o *público* como um “seguidor potencial”.

Além de auxiliar na descrição de arenas avaliativas conjunturais ou concretas, que sempre serão mais complexas e multifacetadas do que qualquer esquema analítico, este esquema da arena estrutural permite apreender ao menos duas propriedades tensivas, específicas e constitutivas:

a) a “reatividade” das relações entre os disputantes: reações negativas e positivas, extremas ou temperadas, que dão origem aos demais sujeitos: adjuvante, oponente, propositor crítico.

b) a “assimetria” das relações retóricas – entre *influenciador* e *proponente*; entre os sujeitos disputantes e o *público* -, ao envolver um persuasor e um persuadido.

### 1.11 Síntese dos conceitos estruturantes e suas tensividades

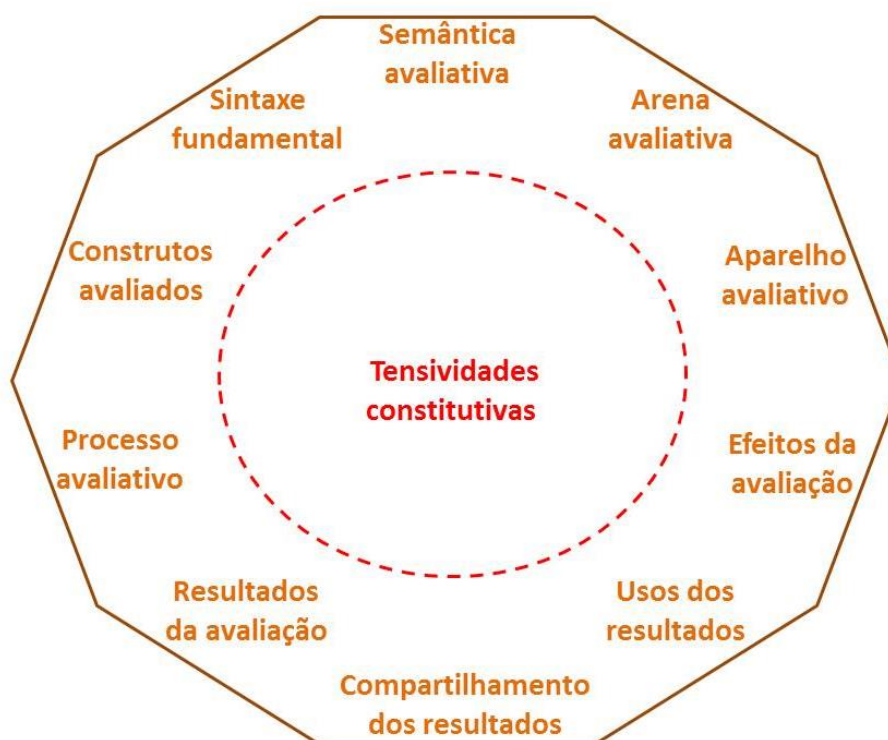
Conforme visto até o momento, os “conceitos estruturantes” representam um esforço de mimetização da complexidade do objeto “avaliação externa e em larga escala da educação básica”, sem cair no fragmentário, ou sem renunciar ao trabalho abstrato de construir um todo de sentido por meio de esquematizações inteligíveis, de “mapas” úteis, que evitam o excesso de detalhes para focar no essencial e servir a algum propósito. No caso, o propósito era desenvolver um mapeamento conceitual que chegasse até as tensividades próprias e específicas da avaliação em larga escala da educação básica.

E para ajudar a “ligar os pontos” e avançar na compreensão desse todo de sentido, serão utilizados dois dispositivos sintetizadores:

a) O diagrama “Decágono dos conceitos estruturantes da avaliação em larga escala” (Figura 8) - uma representação gráfica dos conceitos estruturantes que põe em destaque a tensividade estrutural (endógena) e seu caráter ao mesmo tempo nuclear e sistêmico, perpassando toda a arquitetura conceitual;

b) O quadro sinótico “Conceitos estruturantes da avaliação em larga escala e tensividades” (Quadro 7) – uma síntese do espectro de relações tensivas próprio de cada conceito.

**Figura 8** – Decágono dos *conceitos estruturantes* da avaliação em larga escala.



Fonte: elaboração própria.

**Quadro 7** - Conceitos estruturantes da avaliação em larga escala e tensividades.

Conceitos estruturantes	Tensividades
<i>Semântica avaliativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oposição entre constituintes - traços semânticos e nomeações, principalmente - com conotações positivas (projeção de uma imagem favorável da avaliação em larga escala) e constituintes semânticos com conotações negativas (projeção de uma imagem desfavorável dessas avaliações), produzindo efeitos de suavização (eufemismo) ou de amplificação (hipérbole) de atributos semânticos da avaliação em larga escala.</li> </ul>
<i>Sintaxe fundamental</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação assimétrica e indireta entre um <i>sujeito avaliador</i> (externo à escola; mentor da avaliação) e um <i>sujeito avaliado</i> (interno à escola, partícipe da avaliação), intermediada pela avaliação.</li> <li>• A duplicidade do <i>sujeito avaliado</i> ou o paradoxo do “sujeito-objeto”: um “sujeito” do processo de avaliação que é também um “objeto” potencial do processo de avaliação.</li> <li>• Divergência entre uma concepção da aprendizagem como produto (e <i>objeto direto</i> da avaliação) e uma concepção da aprendizagem como processo (e <i>objeto indireto</i> da avaliação).</li> <li>• Tensão entre a prática recorrente de apreciação de objetos indiretos da avaliação (<i>sujeitos avaliados</i> e contextos institucionais) e a</li> </ul>

	crítica da legitimidade técnica e política de tal apreciação no âmbito de uma avaliação em larga escala.
<i>Construto avaliado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensão entre “quem participa” da definição dos construtos avaliados e de seus dispositivos (matrizes curriculares, tabelas de especificação) e “os que não participam”.</li> <li>• Tensão entre o objeto da avaliação (construto selecionado para avaliação) e demais objetos de um componente curricular ou outros componentes não avaliados do currículo.</li> <li>• Tensão entre a complexidade dos construtos avaliados e as limitações dos dispositivos de especificação - matrizes dos testes e tabelas de especificação dos questionários.</li> </ul>
<i>Processo avaliativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensão entre o limite da observação empírica de uma competência por meio do teste padronizado e a riqueza de nuances da manifestação plena dessa competência em situações autênticas de prática social.</li> <li>• Contradição entre a imprecisão técnica inerente à medida (a inexatidão do “número estatístico”) e a precisão que essa medida ganha ao circular sob a forma de enunciado (a exatidão do “número-enunciado”).</li> </ul>
<i>Resultados da avaliação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensão entre a ênfase excessiva nos “resultados cognitivos” e a secundarização dos “resultados contextuais”.</li> <li>• Contradição entre a medida parcial de uma dada qualidade escolar e sua representação totalizante (dessa qualidade) nos discursos.</li> <li>• Tensão entre “quem participa” de definição do nível ou padrão de proficiência adequado e “quem não participa”.</li> </ul>
<i>Compartilhamento dos resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação assimétrica e indireta entre <i>destinador</i> e <i>destinatário</i>, mediada por resultados complexos e potencialmente incômodos (realistas), principalmente para <i>destinatário</i>.</li> <li>• Tensão entre resultados complexos e potencialmente incômodos e a insuficiência de motivação e de repertório do <i>destinatário</i>, comprometendo o processo de apropriação e sua transformação em <i>usuário da avaliação</i>.</li> <li>• Tensão entre resultados complexos e potencialmente incômodos e a insuficiência da transposição e dos dispositivos de disseminação-mediação do destinador, comprometendo o processo de apropriação e a transformação do destinatário em <i>usuário da avaliação</i>.</li> </ul>
<i>Usos dos resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdade pragmática entre <i>usuário externo</i> (gestores de redes) e <i>usuários internos</i> da avaliação (profissionais da escola), em relação ao escopo de usos dos resultados, que é amplo para o primeiro e restrito para o segundo.</li> <li>• Oposição entre usos menos diretivos (e menos controversos) e usos mais diretivos (e mais controversos) em relação ao grupo-alvo de atores afetados (beneficiários ou não).</li> </ul>



<i>Efeitos da avaliação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensão entre efeitos positivos (intencionais) e efeitos negativos (colaterais) produzidos pelo processo avaliativo e pelos usos de seus resultados.</li> <li>• Paradoxo do impacto: a ampliação potencial das oportunidades de impacto positivo (desejável; intencionado) implica elevação potencial dos riscos de impacto negativo (indesejável; colateral).</li> <li>• Contradição entre o incremento da capacidade de impacto do modelo/desenho avaliativo e a constância do risco potencial de efeito líquido nulo, isto é, dos altos impactos negativos neutralizarem os altos impactos positivos.</li> <li>• Tensão entre os efeitos intencionados pelos atores e as estruturas institucionais avaliadoras e a reatividade em sentido contrário dos atores e das estruturas institucionais avaliadas, criando um cenário de incerteza para os impactos efetivos da avaliação.</li> </ul>
<i>Aparelho avaliativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desigualdade entre os aparatos institucionais em relação ao “capital avaliativo” (tecnologia da avaliação, especialistas etc.) e, conseqüentemente, em relação ao poder de influência no interior do aparelho avaliativo.</li> <li>• Heterogeneidade entre programas avaliativos (modelos, desenhos, propósitos, dimensionamentos) com tendência de tensão entre políticas com delineamentos distintos e concorrentes.</li> <li>• Oposição entre uma institucionalização forte da avaliação como política de Estado (apoiada em dispositivos legais) e uma institucionalização fraca da avaliação como uma política de governo (apoiada em dispositivos infralegais).</li> <li>• Contradição entre a superprodução de dados e o déficit de usabilidade, principalmente em nível da escola.</li> </ul>
<i>Arena avaliativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As “reatividades” das relações entre os sujeitos disputantes da arena estrutural (<i>proponente, adjuvante, oponente e propositor- crítico</i>), que podem ser <i>conjuntivas</i> (de convergência e aliança), <i>disjuntivas</i> (de divergência e embate); ou <i>negociativas</i> (não polarizadas; com convergências e divergências parciais).</li> <li>• A “assimetria” das relações retóricas que envolvem um persuasor e um persuadido, tal como ocorre: entre <i>influenciador</i> e <i>proponente</i>; e entre cada um dos sujeitos disputantes e o <i>público</i>.</li> <li>• A heterogeneidade de posições institucional (ou “lugar de fala”), dentre e fora do aparelho avaliativo (lugar de fala institucional) que os sujeitos da controvérsia podem ocupar.</li> </ul>

**Fonte:** elaboração própria.

Conforme explicitado no diagrama e no quadro-síntese, a tensividade estrutural diz respeito ao espectro de relações tensivas dos conceitos estruturantes, que são específicas e

constitutivas de cada categoria, podendo se manifestar sob a forma de: tensões, reatividades, assimetrias, desigualdades, heterogeneidades, oposições, duplicidades, paradoxos, contradições, divergências, concorrências. Esses conceitos estruturantes e suas tensividades podem ser pontos de partida para a identificação dos pontos de clivagem (tópicos de discussão, dimensões) que desencadeiam os posicionamentos que concorrem na esfera pública que debate avaliação da escola, com “apoio”, “recusa” ou “crítica propositiva” às avaliações em larga escala.

## 2 Arena avaliativa conjuntural no Brasil: fatores e campos de opinião

O objetivo deste capítulo é construir uma representação teórica da controvérsia pública sobre avaliações em larga escala no Brasil, privilegiando os fatores multidimensionais - históricos, estruturais, contextuais, ideológicos, epistemológicos e políticos - que impactaram a configuração de campos de opinião concorrentes, ou seja, dos campos de apoio, de recusa e de crítica propositiva a essas avaliações. Além da explicitação teórica, pretende-se ilustrar a presença de tais fatores por meio de marcas inscritas em enunciados de protagonistas deste debate.

O termo ‘arena<sup>19</sup> avaliativa’ designa a realidade conjuntural específica do debate sobre avaliação em larga escala no Brasil, atualizando empiricamente as reatividades constitutivas da arena estrutural (discutida no capítulo anterior) a partir de condições sócio-históricas *sui generis*. A noção de *campo de opinião* refere-se às macrorregiões argumentativas da arena avaliativa, ou melhor, às divisões primárias geradas e configuradas por um conjunto de fatores multidimensionais.

Os fatores da arena avaliativa funcionam como elementos de clivagem dos campos de opinião, manifestando-se nos enunciados singulares sob a forma de temas, asserções, argumentos, viés de relato, formas expressivas, teses, opiniões. Na verdade, os fatores incorporam elementos-chave (eventos, fenômenos, categorias) da controvérsia pública da avaliação a partir de valorações<sup>20</sup> distintas construídas por comunidades sociodiscursivas diferentes. Essas valorações sociodiscursivas imprimem “marcas” (índices textuais dos fatores) nos enunciados singulares que circulam na arena polifônica da avaliação educacional, associando-os a um determinado campo de opinião.

---

<sup>19</sup> Do latim *arena*, e com significado etimológico de ‘areia’, o termo designava a “área coberta de areia onde combatiam os gladiadores e as feras nos circos romanos” (<https://michaelis.uol.com.br/arena>). Posteriormente, passou a designar espaços cênicos (de circo, de teatro) ou esportivos (em que se desenrolam touradas, boxe, futebol, basquete, vôlei, hóquei etc.); ou mais abstratamente: “terreno em que se combate ou se discute” (<https://dicionario.priberam.org/arena>). Sendo assim, ‘arena’ remete a uma grande área fechada (um sistema), em que eventos (encenações, disputas) podem ser vistos por uma multidão de espectadores. Como figura conceitual, a *arena* permite a visibilidade das disputas públicas e a análise de seus constituintes - atores, contexto, inter-relações, entre outros.

<sup>20</sup> A noção de *valoração* tem origem no pensamento de Bakhtin (BAKHTIN, 2014, 2005, 2003) e seu círculo (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLÓCHINOV, 2019 [1928]), para caracterizar a *enunciação* como uma operação semântico-valorativa, que, em função de orientações ideológico-discursivas pré-existentes, atribui diferentes valores aos temas e referentes dos *enunciados*.

Metodologicamente, a formulação dos fatores parte de tensividades *a priori* da avaliação em larga escala (históricas, contextuais, ideológicas e argumentativas) formuladas pela pesquisa precedente (RIBEIRO, R. M., 2018), mas também das tensividades estruturantes discutidas no capítulo anterior, incluindo uma derivação das discussões sobre as “tecnicidades da avaliação” (construtos, processo, resultados) para apreender as tensões epistemológicas que influenciam a controvérsia em tela.

Em seguida, procurou-se observar quais tensividades se manifestavam de forma mais sobressalente na configuração textual de conjunto amplo e heterogêneo de enunciados<sup>21</sup>, representativos da polifonia da avaliação em larga escala no Brasil, entre os quais acadêmicos, pesquisadores, profissionais da educação, órgãos governamentais, organismos multilaterais, organizações do terceiro setor, consultorias educacionais, associações sindicais, associações científicas, entre outras vozes, que se manifestaram por meio de teses, artigos científicos, entrevistas, artigos de opinião, publicações institucionais, manuais, relatórios técnicos, manifestos, textos midiáticos, entre outros gêneros textuais.

As tensividades que se mostraram mais relevantes como traços distintivos dos campos de opinião da arena avaliativa foram organizadas em um sistema de fatores tensivos, sob a forma de uma matriz operacional, que além de oferecer uma visão de conjunto dos parâmetros gerativos e configurativos dos campos de opinião da arena avaliativa, mostrou-se uma ferramenta produtiva para análise de enunciados do universo discursivo da avaliação educacional.

E para cumprir o seu propósito, o presente capítulo apresenta a seguinte divisão:

- 1) Fatores estruturais (p. 149-153);
- 2) Fatores históricos (p. 153-159);
- 3) Fatores contextuais (p. 159-166);
- 4) Fatores ideológicos (p. 166-168);
- 5) Fatores epistemológicos (p. 168-170);
- 6) Fatores políticos (p. 170-173);
- 7) Matriz de fatores da arena avaliativa conjuntural (p. 173-178);
- 8) Evidências enunciativas dos fatores associados aos campos de opinião (p. 178-236);
- 9) Síntese da arena avaliativa conjuntural (p. 236-238).

---

<sup>21</sup> Esse *corpus* realiza uma reconstituição progressiva do interdiscurso da avaliação até a saturação das questões teóricas analisadas. A *saturação teórica* ocorre quando a inclusão de novos dados qualitativos (no caso, textos acadêmicos ou institucionais) mostra-se redundante, repetitiva ou pouco incremental para compreender a questão investigada (cf. REGO; CUNHA; MEYER JR, 2018).

## 2.1 Fatores estruturais

Os fatores estruturais foram derivados das tensividades próprias da esfera socioinstitucional e do campo conceitual da avaliação em larga escala. A formulação desses fatores buscou extrair dos conceitos estruturantes (Capítulo 1, p. X-Y) aqueles pares de características tensivas que funcionaram como elementos de clivagem dos campos de opinião da arena avaliativa. A seguir, elencam-se os fatores estruturais e sua relação com os campos de opinião da arena avaliativa.

### 1) *Valoração positiva da conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação*

Na avaliação externa e em larga escala, os objetos diretamente avaliados, tanto o objeto cognitivo (desempenho escolar dos estudantes) como o objeto contextual (fatores associados a tal desempenho), são frequentemente utilizados para avaliar indiretamente os partícipes escolares do processo avaliativo (estudantes, professores, gestores) e seu contexto institucional, em um processo de conversão do sujeito avaliado (coprodutor dos dados cognitivos e contextuais que serão apreciados pelo sujeito avaliador) em objeto indireto da avaliação. A valoração positiva desta extrapolação dos objetos da avaliação em larga escala se manifesta nas práticas sociais e enunciativas que produzem ou endossam as classificações e as hierarquias entre escolas (e de seus estudantes e profissionais), que passam a ser rotuladas como “melhores” ou “piores”, “boas” ou “ruins”, “eficazes” e “ineficazes”, “típicas” ou “exemplares”, tal como é possível encontrar em enunciados orientados para o apoio a essas avaliações (OCDE, 2007; DORN et al., 2017, ELACQUA et al., 2015; CALDERÓN; BORGES, 2020, BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009; EXCELÊNCIA COM EQUIDADE, 2015).

### 2) *Valoração negativa da conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação*

Por sua vez, a reatividade negativa à conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação em larga escala tem expressão na voz dos que consideram que a avaliação de escolas ou de professores deveria considerar outros elementos do universo escolar, outros instrumentos e procedimentos avaliativos, muito além dos testes unidimensionais e da aplicação pontual de questionários contextuais padronizados. Em enunciados orientados para a crítica propositiva às avaliações em larga escala é possível encontrar a contestação dessa extrapolação dos objetos avaliados (VIANNA, 2014 [2003]; ALAVARSE, 2013; FREITAS et. al, 2014; RAVITCH, 2011).

Contudo, o fator também aparece em enunciados orientados para a recusa às avaliações em larga escala, mas no caso a crítica, em última instância, vai além da negação dos objetos indiretos da avaliação, mas também dos objetos diretamente avaliados (desempenho escolar e fatores associados) e do próprio engajamento dos sujeitos da escola como partícipes do processo de avaliação externa e em larga escala: ou seja, a recusa dos objetos indiretos é só a expressão mais saliente de uma recusa aos objetos, processo e sujeitos de uma avaliação considerada estranha ao processo pedagógico da escola (FERNANDES, E., 2010; CSP CONLUTAS, 2011; MARTINS, M. F., 2021; SEPE/RJ, 2014).

### 3) *Qualidades técnicas do processo avaliativo e de seus resultados*

A justificação das avaliações em larga escala como uma das modalidades de avaliação da educação básica apoia-se em certas características técnicas consideradas positivas. Por exemplo, a legitimidade dos construtos avaliados, que passa pela participação de especialistas da área de avaliação e das áreas curriculares que garantam a validade (de construto e de conteúdo) dos objetos curriculares avaliados, mas também poderá envolver a participação e discussão envolvendo dirigentes, gestores e professores na discussão sobre as matrizes curriculares de referência dos testes. Outro exemplo é a validade e fidedignidade do processo avaliativo, que passa pela elaboração dos instrumentos, das escalas de proficiência e pelo desenvolvimento de paradigmas teórico-metodológicos como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, o campo de apoio às avaliações em larga escala frequentemente dá destaque a sua sofisticação técnico-metodológica como estratégia de abonação da modalidade avaliativa no campo educacional e na opinião pública, o que inclui a apologia da objetividade dos indicadores produzidos, tanto aqueles indicadores de proficiência acadêmica como os indicadores produzidos a partir dos questionários contextuais - índice de Nível Socioeconômico (Inse) ou a taxa de Adequação da formação docente (percentual de docentes com formação adequada à área de atuação). Em suma, a qualidade técnica (ou assim considerada) do processo de avaliação e do tratamento e análise de seus resultados tem incidência na configuração argumentativa dos enunciadores mais entusiastas, mas também aparece nos enunciados dos que apoiam criticamente essas avaliações (AERA; APA; NCME, 2014; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; ANDRADE; VALLE, 1998; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; FRANCO et al., 2003; JESUS; RÊGO; SOUZA, 2017; KLEIN, 1995, 2009, 2013a; LE; KLEIN, 2002; PASQUALI, 2009, 2017, 2018, SOARES, 2007).

#### *4) Limitações técnicas do processo avaliativo e de seus resultados*

Mas o procedimento de avaliação externa e em larga escala também apresenta limitações técnicas, sob diferentes aspectos, entre os quais é possível citar a seletividade dos construtos avaliados em relação aos componentes do currículo e ao domínio das próprias áreas de conhecimento selecionadas, sem falar das capacidades intelectuais não aferíveis por meio de testes padronizados ou de aspectos do contexto escolar não contemplados pelos questionários contextuais. Também compõem essas limitações as imprecisões inerentes à medida educacional – o erro de medida, a fidedignidade e a validade imperfeitas (mesmo quando tecnicamente aceitáveis), as dificuldades ocasionais da aplicação, a natureza unidimensional do item etc. Imperfeitos e falíveis, esses testes externos padronizados não medem a habilidade de ensino do professor e não podem resumir o conjunto de conhecimentos e habilidades escolares de um estudante: ou seja, seus resultados significam sempre uma medida parcial da qualidade escolar, e mesmo da qualidade do produto escolar. Tais limitações em relação aos processos e resultados aparecem com recorrência em enunciados orientados para o apoio crítico ou uma oposição mais propositiva a esta modalidade avaliativa. No entanto, enunciadores que se opõem de modo mais contundente às avaliações em larga escala também exploram estrategicamente (por serem “pontos” retoricamente vulneráveis) essas limitações técnicas do processo e dos resultados, ainda que a motivação mais profunda esteja relacionada à certa descrença na possibilidade técnica de mensuração de aspectos escolares não diretamente observáveis, ainda mais quando realizada por instrumentos padronizados e aplicações massivas demandadas por um sujeito externo à comunidade escolar (ALAVARSE, 2013; GATTI, 2012; HORTA NETO, 2013a, MADAUS, 1988, RAVITCH, 2011, TAVARES, 2013, VIANNA, 1973, 1989, 2014 [1984], 2014 [1998], 2014 [2003]; CASASSUS, 2013; SANTOS, L. L., 2004; LIBÂNEO, 2018; SILVA, P. S., 2018).

#### *5) Possibilidade de usos considerados positivos dos resultados da avaliação*

Os usos dos resultados da avaliação considerados positivos para a educação básica potencializam e justificam posicionamentos favoráveis (total ou parcialmente) a essas avaliações. Em geral, destaca-se a contribuição dos programas avaliativos na produção de informações e indicadores educacionais, que permitiram diagnosticar problemas, desenvolver pesquisas e subsidiar políticas públicas, bem como evidenciar problemas da qualidade do ensino e de chamar atenção da sociedade para os desafios da educação. A possibilidade de

estudos sobre fatores associados ao desempenho e boas práticas também é considerada uma potencialidade dos resultados das avaliações em larga escala, além de investigações sobre as desigualdades escolares (entre escolas e intraescolares) ou a mudança escolar, tanto em nível nacional como em nível internacional (educação comparada, a partir de dados de avaliações internacionais). Entre esses estudos, destacam-se aqueles qualitativos voltados para conhecer escolas que obtêm bons resultados nos testes externos, a despeito dos contextos sociais desfavoráveis em que se situam. Na arena avaliativa, tais usos positivos (ou assim considerados) podem aparecer tanto em enunciados do campo de apoio como em enunciados do campo de crítica-propositiva (COELHO, 2008; UNESCO, 2001; PARANDEKAR; AMORIN; WELSH, 2008; SOARES, J. F., 2002; JANUARIO, A. A., 2019; CALDERÓN; BORGES, 2020; SOARES, 2012; UNICEF, 2006).

*6) Possibilidade de “não usos” ou de usos considerados negativos dos resultados da avaliação*

Nem sempre resultados de programas de avaliação em larga escala resultam em intervenções políticas ou pedagógicas em nível do sistema de ensino ou das escolas. Ou seja, avaliações em larga escala por vezes não adquirem validade consequencial, o que acaba servindo de tópico para os críticos, ao lamentarem os “não usos” e o consequente desperdício do investimento público na produção desses dados e também para oponentes da avaliação, que reforçam o argumento da inutilidade de uma avaliação cara aos cofres públicos. Mas há também usos considerados negativos que alimentam críticas parciais ou condenações globais dos programas de avaliação externa, especialmente daqueles com alto impacto ou com consequências “fortes” (materiais e simbólicas), utilizadas para: realizar divulgação pública dos resultados das escolas e a formação de rankings institucionais; justificar políticas de responsabilização dos profissionais das escolas - estímulos materiais por desempenho, intervenção na gestão das escolas etc.; criação de indicadores sintéticos para a definição de metas verticais às redes e unidades de ensino; tomar decisões em relação à alocação de recursos públicos para sistemas com melhor resultado; disseminação de modelos e práticas de excelência para aplicação universal, independentemente do contexto escolar; ocultação de condicionantes externos do desempenho escolar, como o nível socioeconômico das famílias dos estudantes; etc. (VIANNA, 2014 [1998]; FREITAS, L., 2007; PESTANA, 2013; HORTA NETO, 2013; BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; RAVITCH, 2011; STECHER, 2002; CORSETTI, 2012; CASASSUS, 2013; FREITAS, L. C., 2002; 2003).



### *7) Possibilidade de efeitos considerados positivos para a educação básica*

O apoio às avaliações ou o reconhecimento de potencialidades na modalidade externa e em larga escala mobilizam com frequência os efeitos positivos (ou assim considerados) que o próprio processo de avaliação em larga escala ou ao uso de seus resultados provocam em diferentes níveis da educação básica – na gestão, na ação pedagógica, no currículo etc. Entre tais efeitos, destacam-se: o maior comprometimento dos professores e estudantes com o aprendizado escolar; a mobilização da comunidade externa da escola – famílias e sociedade – em torno da questão da qualidade do serviço escolar; avanços no conhecimento do universo educacional; a sensibilização da opinião pública e da sociedade política para os desafios da qualidade educacional; o apoio ao trabalho dos formuladores da política educacional; entre outros efeitos desejáveis ou intencionais (STECHEER, 2002; CASTRO, 1999, 2000, 2007; FERNANDES, 2007a, 2007b; FERNANDES; GREMAUD, 2009; GREMAUD, 2011; KLEIN, 2013; PESTANA, 2013; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; BONAMINO; SOUSA, 2012).

### *8) Possibilidade de efeitos nulos ou de efeitos considerados negativos para a educação básica*

Por outro lado, os efeitos nulos ou considerados negativos para a educação básica potencializam e justificam tanto as críticas parciais ou como as recusas radicais à avaliação em tela. Entre os efeitos negativos, têm proeminência: a sobrecarga de testagens sobre a escola; o estreitamento do currículo e da avaliação interna; a exclusão da avaliação de alunos com baixa proficiência; a redução do conceito de qualidade escolar; a mercantilização da educação; a competição, culpabilização e trapanças; entre outros exemplos (AFONSO, 2009, 2010; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015; BONAMINO; SOUSA, 2012, CASASSUS, 2013; RAVITCH, 2011; SAUL, 2015; SOUSA, 2002; SOUSA; ARCAS, 2010; STECHER, 2002; WHITTY; POWER, 2002; FREITAS, L. C., 2013a).

## **2.2 Fatores históricos**

De um modo geral, os fatores históricos estão relacionados aos eventos e atributos da cronologia histórica das avaliações em larga escala no Brasil, e mais especificamente às distintas valorações sociodiscursivas (positivas, negativas, não marcadas, híbridas) desses eventos e atributos históricos, que operam na clivagem dos campos de opinião que concorrem na arena avaliativa. Nesse sentido, os fatores históricos foram construídos conjugando a

delimitação do evento e/ou atributo-chave da diacronia da avaliação com a explicitação das valorações concorrentes de tais eventos e/ou atributos. A seguir, elencam-se os fatores históricos e sua relação com os diferentes posicionamentos na controvérsia da avaliação.

*1) Valoração positiva da emergência e popularização de avaliações em larga escala com desenho censitário*

A partir de 2005, com a instituição da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil, a unidade de observação e análise do sistema nacional de avaliação passaria a ser a escola, adotando em nível federal o modelo de avaliação censitária que predominava nos programas de estados e municípios. Tratava-se de uma avaliação censitária das escolas públicas (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental, que permitiu resultados por rede de ensino, unidade escolar e turma. As avaliações censitárias contribuíram para a popularização da avaliação em larga escala no Brasil; a Anresc/Prova Brasil, por exemplo, contou com a publicidade oficial e a cobertura da mídia para tornar-se rapidamente conhecida nos meios educacionais e na sociedade em geral, com grande visibilidade para seus resultados nos noticiários (BRASIL, 2005; FREITAS, D., 2007; PESTANA, 2013; GATTI, 2013, 2014; HORTA NETO, 2007; MELO, 2013; RIBEIRO, 2018).

Em uma valoração positiva, a avaliação censitária foi interpretada como um dispositivo que permitia que o governo da educação monitorasse os resultados do sistema educacional desde a unidade escolar, favorecendo o direcionamento de recursos técnicos e financeiros às escolas e redes com maior dificuldade. Por esse ângulo, a Anresc/Prova Brasil potencializou o valor pedagógico dos resultados da avaliação externa, contribuindo para o processo de tomada de decisões no interior da própria escola; além disso, a popularização das avaliações censitárias, e especialmente da Prova Brasil, ajudou a incluir o problema da qualidade escolar na agenda de discussão pública. Em alguma medida, a valoração positiva deste fator incide também sobre o campo de crítica-propositiva às avaliações em tela (KLEIN, 2013; GATTI, 2013; FERNANDES; GREMAUD, 2009).

*2) Valoração negativa da emergência e popularização de avaliações em larga escala com desenho censitário*

Por sua vez, a proliferação de programas de responsabilização vinculados aos resultados contribui para uma percepção negativa das avaliações censitárias. Em nível federal, há consequências simbólicas a partir da divulgação dos resultados da “Prova Brasil 2005”,

com a classificação/ranqueamento de redes e escolas. Em vários estados, principalmente a partir de 2008, emergiram políticas de incentivos (prêmios institucionais, bônus salarial etc.) em função dos resultados da escola nos testes externos. Desse ponto de vista, as avaliações censitárias estimularam a competição entre redes e escolas, criando um ambiente propício para as parcerias público-privadas entre municípios e empresas de sistemas apostilados, na expectativa de aumentos dos escores em testes regionais e na Prova Brasil. Além disso, a avaliação censitária estaria associada a uma maior verticalização e terceirização dos serviços avaliativos, em detrimento da coparticipação entre entes federativos que caracterizava o modelo amostral. Tal valoração negativa encontra ressonância em enunciadores que fazem uma crítica mais propositiva na arena avaliativa (SOUSA; LOPES, 2010; SOUSA; KOSLINSKI, 2017; PESTANA, 2013; ESQUINSANI, 2012; COELHO, 2008; FREITAS, L. C, 2007).

### *3) Valoração positiva da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também) nas avaliações de larga escala*

A emergência das avaliações censitárias tornou possível a criação de índices educacionais ancorados (também) em seus indicadores de proficiência. Nesse cenário, foi emblemático a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (2007), indicador sintético que combina desempenho na avaliação externa com taxas de aprovação, de cada uma das unidades - escolas e redes. Com o Ideb, metas progressivas foram traçadas para todas as escolas e redes, ao mesmo tempo em que são delineadas ações (suplementação com recursos financeiros e técnicos) do governo federal nas redes com índices insatisfatórios. À semelhança do Ideb, diversos estados criaram seus próprios índices educacionais, tendo como um dos componentes os resultados das avaliações estaduais<sup>22</sup>. Tais índices, com destaque para o Ideb, rapidamente se popularizaram, chamando ainda mais a atenção da comunidade educacional, da mídia e da sociedade em geral para os resultados das avaliações em larga escala (SOUSA, 2020; GATTI, 2009, 2013, 2014; FREITAS, D., 2013; SOUSA;

---

<sup>22</sup> Segundo Sousa e Koslinski (2017), entre 2007 e 2015, os seguintes índices - similares ao Ideb - foram criados em nível estadual: Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), em 2007; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), em 2007; Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Ideam), em 2008; Índice de Desenvolvimento das Escolas (IDE), em 2008 (no Espírito Santo); Indicador de Desempenho Escolar (IDE), em 2009 (no Ceará); Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iderj), em 2011; Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), em 2011; Índice Guia, em 2011 (em Sergipe); Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego), em 2011; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Alagoas (Ideal), em 2015.

KOSLINSKI, 2017; RIBEIRO, 2018; MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z., 2020; SOUSA, S. Z., 2014b).

Em uma valoração positiva, o Ideb (e seus congêneres nos estados) foi percebido como um avanço na definição semântica e operacional da qualidade escolar, ao valorizar a permanência das crianças na escola, com aprendizado adequado e sem repetências, com a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular e aplicável ao conjunto das escolas. Sob esse recorte, tais indicadores corroboram para recompensar (estimular) as escolas e redes que cumprem suas metas, ao mesmo tempo que permitem identificar aquelas (redes e escolas) que carecem de maior atenção e ajuda do poder público – verbas adicionais, assessoria técnica, supervisão e acompanhamento. Além disso, tais indicadores (o Ideb principalmente) passaram a orientar a ação da opinião pública na cobrança de governantes, gestores e educadores em relação à melhoria contínua do serviço educativo, inclusive com repercussões no debate eleitoral. Em enunciados do campo de crítica propositiva, este fator coexistirá com seu par tenso, assumindo a forma argumentativa dos “prós” e “contras” (FERNANDES, 2007a, 2007b; FERNANDES; GREMAUD; 2009; KLEIN, 2013; HADDAD, 2008; ALAVARSE, BRAVO; MACHADO, 2013).

#### *4) Valoração negativa da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também) nas avaliações de larga escala*

Contudo, tanto no campo da recusa como no campo da crítica propositiva, há percepções críticas a emergência do Ideb e de seus similares nos estados, principalmente em relação a dois aspectos: a redução/simplificação do conceito de qualidade escolar a uma ou duas de suas dimensões múltiplas – ou seja, a combinação de um indicador de desempenho e um indicador de fluxo seria insuficiente; a intensificação das políticas de responsabilização da escola e seus profissionais; a imprecisão técnica dos indicadores para acompanhar o cumprimento das metas pré-estabelecidas; a forma de estabelecer metas do Ideb tendo como referência os resultados dos países desenvolvidos no “Pisa 2003”; os limites das comparações envolvendo indicadores sintéticos que acabem misturando aspectos distintos – isto é, o mesmo índice pode significar combinações de indicadores primários muito diferentes (HORTA NETO, 2007; FREITAS, D., 2013; SOUSA, S. Z., 2014b, 2020; SOUSA; KOSLINSKI, 2017; MARTINS; KAILER, 2020; TRAVITZKI, 2020).

#### *5) Valoração positiva da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil*

No Brasil, o movimento de expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação externa e em larga escala da educação básica foi um movimento contínuo e ascendente durante as três últimas décadas. Por um lado, houve extensão progressiva das etapas da educação básica e anos avaliados, inclusive nos desenhos censitários, dentro de programas já existentes ou por meio da criação de programas específicos, de tal forma que o sistema avaliativo já atingiu o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental e almeja alcançar muito em breve (já há propostas e estudos-piloto) a Educação Infantil<sup>23</sup>. Por outro lado, houve ramificação e capilaridade do aparelho avaliativo com os programas próprios de estados e municípios, mais ou menos referenciados no Saeb e dispendo da cooperação técnica do Inep (por meio do Banco Nacional de Itens, por exemplo); em 2020, 23 estados e mais de 1570 municípios já contavam com seus programas de avaliação em larga escala (BONAMINO, 2013; BAUER et al., 2015; HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016; SOUSA; KOSLINSKI, 2017; SOUSA, 2020; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2012; DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018).

Em uma valoração positiva, a inclusão de novas etapas, ciclos e anos escolares vincula-se à melhoria dos diagnósticos educacionais e do alcance dos dados objetivos e fidedignos que subsidiam políticas e intervenções pedagógicas; por exemplo, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA incrementou o rol de indicadores escolares e contextuais (indicador de infraestrutura, de formação docente, de nível socioeconômico) ao cruzar dados de seus testes com os dados do Censo Escolar. Em uma interpretação mais favorável, as avaliações subnacionais foram associadas à construção de desenhos avaliativos mais adequados às suas necessidades específicas; em alguns estados, por exemplo, surgiram desenhos de avaliação com coleta longitudinal de dados que podem ser mais eficientes para identificar fatores escolares intervenientes no aprendizado (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; BONAMINO, 2013; LOCATELLI, 2002; KLEIN, 2013; MELO, 2013; MACHADO, C., 2013).

#### *6) Valoração negativa da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil*

Em uma valoração negativa da expansão das etapas avaliadas, há uma percepção crítica em relação aos esforços do governo brasileiro para importar o modelo norte-americano

---

<sup>23</sup> Em 2013, por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA; e há propostas e estudo-piloto do governo brasileiro que ambicionam uma avaliação em larga escala na infantil (cf. SOUSA, 2014a; 2018).

de avaliação externa e em larga escala na educação infantil, que desde 2011 encontram resistência das entidades científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento. Da mesma forma, a expansão das avaliações próprias dos estados e municípios, principalmente a partir de 2007, foi percebida como sobreposição de programas e sobrecarga de testes avaliativos, motivadas por políticas de responsabilização (com “consequências fortes”) e pelo aumento da pressão por resultados nas escolas. (SOUSA, S. Z., 2013, 2018; HORTA NETO, 2007; SOUSA; KOSLINSKI, 2017; HORTA NETO, 2014; HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016; FREITAS, D., 2007, 2013).

#### *7) Valoração positiva da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados*

Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>24</sup>, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia de forma amostral estudantes na faixa etária dos 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, além de servir de referência para as avaliações nacionais dos países participantes. Desde a primeira edição, há grande repercussão midiática de resultados negativos dos estudantes brasileiros (inferiores à média dos países membros da OCDE), tanto de escolas públicas como privadas. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) incluiu a melhoria dos resultados dos estudantes brasileiros no Pisa entre suas metas e estratégias, consagrando a integração do país no movimento global de avaliação e estudos comparados sob a liderança da OCDE (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016; FERREIRA, D. L., 2011; OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; MORICONI; BAUER, 2017; RIBEIRO, 2018).

Para alguns, a participação no Pisa foi percebida como uma oportunidade para saber mais sobre a qualidade do ensino brasileiro quando comparado a outras nações, especialmente as mais desenvolvidas (dos países membros da OCDE), valorizando a integração do Brasil a iniciativas de avaliação internacional comparada (OCDE, 2016). E outros, a despeito de ressalvas à avaliação internacional, reconhecem que a repercussão dos resultados de estudantes brasileiros no Pisa tem contribuído para evidenciar problemas de qualidade de

---

<sup>24</sup> No Brasil, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) está sob a responsabilidade do Inep. Mais informações em <http://inep.gov.br>

ensino (de escolas públicas e de escolas privadas), o que favorece a luta pela qualidade como uma das dimensões constitutivas do direito à educação (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

#### 8) *Valoração negativa da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados*

Por outro lado, em uma valoração negativa, a participação do Brasil no Pisa/OCDE também foi percebida como submissão à agenda educacional global de atores geopolíticos mundiais – organismos internacionais, empresas transnacionais e Estados que comandam o sistema mundial. Ou, no mínimo, como uma legitimação da influência ascendente da OCDE na definição das políticas educacionais dos governos nacionais e subnacionais, em relação à definição dos saberes escolares válidos e legítimos, legitimação de hierarquias de excelência entre sistemas educacionais e execução de programas globais em nível dos estabelecimentos de ensino, a partir de padrões técnicos derivados dos resultados do Pisa (CASASSUS, 2013; TERRASÊCA, 2016; MORICONI; BAUER, 2017).

### **2.3 Fatores contextuais**

Os fatores contextuais derivam de fenômenos-chave do contexto educacional, que mantêm interfaces com a esfera socioinstitucional da avaliação externa. A formulação dos fatores apoia-se na noção de *contexto constitutivo* (MAINGUENEAU, 2002), que entende as estruturas de contexto como fonte de tensões exógenas que circundam e perpassam uma dada estrutura socioinstitucional e suas arenas de disputa político-discursiva.

#### 1) *Apoio ao paradigma emergente de governança da educação*

Desde os anos 1980 e 1990, em diferentes países, o Estado de bem-estar social, de intervenção na economia e de governação tradicional apoiada na administração burocrática, na governabilidade formal e no sistema público de proteção social passou a enfrentar sucessivas crises fiscais e de legitimidade social, que acabaram resultando em um conjunto de reformas nos aparelhos e políticas públicas estatais, norteadas por uma nova racionalidade técnica. Nesse contexto – de redução da presença do Estado na economia e na prestação dos serviços públicos -, emerge um novo modelo de governação, ou melhor, o paradigma da *governança*, que congrega as variantes: a) *gerencial* - marcada pela lógica de gestão do setor privado - remuneração por mérito, terceirização dos serviços, fixação de metas mensuráveis, avaliação de eficácia e eficiência, responsabilização dos agentes, políticas baseadas em evidências etc.; b) *global* - marcada pela influência dos organismos internacionais e de sua

agenda global para a educação dos países; c) *partilhada* - marcada pelas redes informais de participação e construção de consensos com setores influentes da sociedade civil organizada (SANTOS, M., 1996; TORRES, 2016; BILHIM, 2017; OLIVEIRA; PISA, 2015; GONÇALVES, 2012; TORRES, 2016; RODRIGUES, 2009; BRESSER-PEREIRA, 1997; PINHEIRO, 1990; DINIZ, 1999; CASTRO, 1999, 2000; GOMES NETO, 1999; PONTES, 2012).

No Brasil, nos anos 1990, o paradigma da governança em educação apoiou-se na modernização do sistema central de informações educacionais e em programas de avaliação externa e em larga escala, como forma de subsidiar um conjunto de reformas educacionais, o monitoramento dos produtos do trabalho educativo e a responsabilização das unidades prestadoras de serviço escolar. A adesão a esse paradigma emergente de governação da educação básica influenciou a argumentação de enunciadores favoráveis ao desenvolvimento e expansão do aparelho avaliativo nacional (DINIZ, 1999; CASTRO, 1999, 2000; GOMES NETO, 1999; PONTES, 2012; BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009; OCDE, 2006).

## 2) *Crítica ao paradigma emergente de governança da educação*

Por sua vez, a crítica desse modelo de governança gerencial, global e partilhada com organizações do terceiro setor capitaneadas por empresários tem incidência em enunciados tanto de opositores como de críticos propositivos às avaliações em larga escala, em geral problematizando o gerencialismo vertical do governo federal nas redes e escolas, à margem do pacto federativo firmado com os demais entes – estados e municípios. Esses enunciadores questionam igualmente o foco excessivo das esferas de gestão nos indicadores de desempenho escolar, bem como reforço do polo de *regulação* estatal em relação ao polo da *autonomia* político-pedagógica das escolas (AFONSO, 2009; FREITAS, D., 2013; COELHO, 2008; AFONSO, 2009; FREITAS, D., 2013; COELHO, 2008; SANTOS, L. L., 2004; FREITAS, L. C, 2007).

## 3) *Apoio à reforma educacional impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais*

Em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1998), da Conferência de Jomtien (Tailândia), lançou as bases da reforma educacional global, que propõe para as nações uma definição curricular clara, a construção sistemas de informações e avaliação educacional para subsidiar a tomada de decisões em relação às políticas públicas. Essa agenda global, impulsionada por organismos internacionais (a exemplo do Banco



Mundial e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (vinculado a Organização das Nações Unidas – ONU, a UNESCO), ganhou apoio de governos nacionais e subnacionais, mas também de organizações da sociedade civil capitaneada por lideranças empresariais. No Brasil, entre os anos 1990 e 2000, a reforma educacional operou no sentido de ampliação dos dispositivos de regulação do sistema de educação básica, afetando o currículo, a formação e o trabalho docente, a gestão das escolas, entre outras dimensões. Nesse cenário, ganhou centralidade a montagem de sistemas de avaliação em larga escala para orientar e monitorar reformas educacionais em curso em diferentes países. Essa associação entre avaliação em larga escala e reforma educacional encontra ressonância nas manifestações de enunciadores do campo de apoio na arena avaliativa (UNESCO, 1998; CALDERÓN; BORGES, 2020; WAISELFISZ, 1993; WAISELFISZ; HORTA NETO, 2016; TORRES, 2016; SANTOS, S., 2010; DALE, 2004; CASTRO, M. H. G., 2007; OCDE, 2006; DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018).

#### 4) *Crítica à reforma educacional impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais*

Em uma leitura crítica dessa agenda global, alguns enunciadores interpretaram-na como uma ingerência externa na soberania educacional do país, e como uma subordinação do sistema escolar às demandas e ideário do mercado, às políticas de austeridade fiscal e de reorientação dos programas sociais segundo o paradigma neoliberal de políticas públicas; outros problematizaram seu viés economicista em prol de uma outra agenda reformista, inspirada na Constituição de 1988, no sentido de universalizar o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica para todos os cidadãos do país, com um formação em sintonia com a construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Essa leitura crítica da reforma educacional, com diferentes nuances, ecoou no debate sobre avaliação, tanto de oponentes como de críticos propositivos das testagens externas e em larga escala (SILVA; ABREU, 2008; FREITAS, L., 2012; RAVITCH, 2011; CASASSUS, 2013; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; HYPOLITO, 2008; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; DOURADO, 2007, 2009).

#### 5) *Apoio à padronização curricular baseada em competências básicas*

Como parte da reforma educacional global, a **reforma curricular** orientou-se por pela fixação de prescrições curriculares nacionais, na forma de referenciais, bases comuns ou currículos plenos, e pela emergência do paradigma curricular orientado por competência e

habilidades em áreas básicas do conhecimento. No Brasil, as reformas curriculares ganharam força na segunda metade da década de 1990, com tendência de maior controle do Estado sobre o currículo oficial, com incidência crescente na configuração dos materiais e livros didáticos, das metodologias de ensino, dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, nas matrizes das avaliações etc. Desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, intensificou-se a tendência de alinhamento das matrizes curriculares de referência das avaliações externas nacionais e subnacionais com as novas prescrições curriculares. De um modo geral, entre os entusiastas da avaliação em larga escala é comum encontrar apoio às políticas de padronização curricular, justificadas como uma estratégia para garantir que padrões básicos de desempenho escolar (competências e habilidades cognitivas) possam ser alcançados por todos os estudantes (MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE, 2015; CASTRO, 1999, 2000; MELO, 2013; FERNANDES; GREMAUD, 2009; FINI; SANTOS, 2020; SOUSA, S. Z., 2020).

#### *6) Crítica à padronização curricular baseada em competências básicas*

A resistência (oposição ou objeções) à padronização curricular das escolas centrada em competências, em geral, expressa preocupações com a autoria curricular e a autonomia pedagógica das escolas, a liberdade de cátedra e autonomia profissional dos professores, as inovações curriculares e didático-metodológicas - as artes, os projetos, a interdisciplinaridade, a transversalidade, a liberdade de aprendizagem do aluno, o território educativo e outras práticas de renovação pedagógica da escola -, entre outros pontos. Para alguns, a normatização curricular ancora-se no alinhamento entre currículo, ensino e avaliação, com parte de uma lógica de gestão por resultados e em consonância com as recomendações de organismos internacionais como a OCDE, na contramão do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que a Constituição de 1998 garantiu às instituições escolares (MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z., 2020; FERNANDES; NAZARETH, 2011; ESQUINSANI; DAMETTO, 2016; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012; HORTA NETO, 2014; OLIVEIRA, R. P., 2013).

#### *7) Apoio aos mecanismos de quase-mercado em educação*

Os mecanismos de quase-mercado em educação são uma transposição da lógica da gestão privada ao serviço público escolar, podendo abranger estímulos à competição entre escolas, remuneração variável dos profissionais do magistério, práticas de premiação, terceirização da gestão, parcerias público-privadas, entre outros dispositivos supostamente

voltados para a indução de mais qualidade nos resultados escolares. Alguns estados brasileiros, como Pernambuco e Goiás, por meio de parcerias público-privadas envolvendo Organizações Sociais (OS), implementaram experiências de *charter school*, ou melhor, escolas públicas com gestão privada, na expectativa de incremento da qualidade do ensino e do aprendizado. Dentro dessa mesma lógica, resultados de avaliações externas são utilizados para a constituição de rankings institucionais, servindo inclusive de pretexto para que muitos municípios brasileiros realizem parcerias público-privadas para aquisição de sistemas de ensino apostilado, que prometem melhorar as performances das redes de ensino nos testes externos padronizados. Não por acaso, o apoio aos mecanismos de quase-mercado em educação tem ressonância em enunciados orientados para o apoio às avaliações em larga escala (DIAS; GUEDES, 2010; PORTAL GAÚCHAZH, 2016; BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009; CASTRO, M. H. G., 1999, 2000, 2007; OCDE, 2006; DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018).

#### 8) *Crítica aos mecanismos de quase-mercado em educação*

A associação entre avaliação em larga escala e mecanismos de quase mercado fomenta críticas e oposições dos que não acreditam que a competição, bonificação e terceirização da gestão e as parcerias público-privadas são o melhor caminho para a qualidade escolar. Dentro dessa perspectiva crítica, os mecanismos de quase-mercado vêm sendo apontados como formas de promoção da mercantilização da educação e de fragilização da lógica própria do setor público na prestação dos serviços estatais, de desvalorização do Estado, de fragilização da ideia de educação como bem público. No âmbito da problematização das parcerias público-privadas, há ressalvas inclusive à expansão do mercado da avaliação em larga escala, que acompanhou a própria expansão do aparelho avaliativo em nível estadual e municipal, quase sempre envolvendo a terceirização da avaliação para empresas ou instituições que nem sempre transferem (ou agregam) tecnologia e competências avaliativas às equipes técnicas das secretarias de Educação (AFONSO, 2009; SOUSA; OLIVEIRA, 2003, 2010; SOUSA, S. Z., 2008; PERONI; ADRIÃO, 2008; PERBONI, F., 2016; WHITTY; POWER, 2002; RAVITCH, 2011; MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z., 2020; FREITAS, L. C., 2016a; 2016b).

#### 9) *Apoio ao modelo de accountability gerencial centrado na escola*

O modelo de *accountability* gerencial centrado na escola integra rotinas de prestação de contas das escolas perante os órgãos de gestão/inspeção com dispositivos de responsabilização/sanção dos profissionais da educação básica, principalmente por meio da

atribuição de consequências (simbólicas ou materiais) aos resultados de avaliações externas e em larga escala. Tal modelo de responsabilização funciona como um seletivo meritocrático que identifica instituições e profissionais que merecem ser reconhecidos e recompensados (prêmios; bonificações; verbas adicionais), e aqueles que merecem ser criticados, cobrados e até punidos. No Brasil, alguns estados e municípios já associam seus sistemas próprios de avaliação a programas de responsabilização, tais como: programas de premiações às escolas - Rio de Janeiro, Ceará, Minas Gerais; bônus aos professores - São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Sobral/CE; distribuição de recursos tributários (ICMS) a municípios - Ceará (BRUNS; LUQUE, 2014; DANIELSON, 2010; HANUSHEK, 2013a; 2013b; DAROS JR., 2013; SCHLEICHER, 2006; OCDE, 2006; SANDERS E RIVERS, 1996; RIVKIN, HANUSHEK E KAIN, 2002; GAUTHIER, 2014; IOSCHPE, 2011; 2016).

#### 10) *Crítica ao modelo de accountability gerencial centrado na escola*

O engajamento governamental em programas de *accountability* gerencial centrados na escola desencadeia resistências de sindicatos de professores, organizações não governamentais e parte da comunidade acadêmica educacional. Para alguns, em um contexto de precarização e de intensificação das atividades do magistério público, a circulação de representações sociais depreciativas da profissão docente (despreparo didático-pedagógico, aversão à mudança, indisposição para o aprendizado, desmotivação) combina-se com ações de responsabilização da escola e de absolvição dos governantes e gestores do sistema em relação aos resultados educativos. Os críticos das políticas de responsabilização vertical denunciam o aumento da pressão por resultados e a imposição de metas irrealistas em um contexto de precarização das condições de trabalho dos professores e de infraestrutura das escolas, promovidas por políticas de contenção salarial e de redução do gasto público com educação. Além disso, há um questionamento da vinculação da avaliação docente aos resultados dos estudantes em avaliações em larga escala, que acaba por ignorar as demais condições que intervêm no processo de aprendizagem - tamanho das turmas, infraestrutura escolar, nível cultural e socioeconômico das famílias dos estudantes etc. Em geral, os enunciadores do campo de crítica-propositiva da arena avaliativa vão além da simples denúncia para afirmar uma perspectiva democrática de *accountability*, que se caracteriza pela defesa da corresponsabilidade entre “Estado” e “escola” no processo de produção dos resultados educativos, e também pela negociação de indicadores e metas de qualidade com a participação dos atores envolvidos, com fluxos avaliativos ascendentes, descendentes e horizontais, incluindo a avaliação de instâncias de gestão dos sistemas de ensino. Ou seja, a

dependem das inclinações políticas, uma parte da resistência às políticas de *accountability* gerencial reconhece o exercício legítimo da regulação do Estado para garantir o direito à educação e a corresponsabilização estado-escola na produção da qualidade do serviço escolar (AFONSO, 2009, 2010; RAVITCH, 2011; BONAMINO, SOUSA, 2012; SORDI; FREITAS, 2013; HYPOLITO, 2013; FERNANDES; SCAFF; OLIVEIRA, 2013; GUIBOND; NEILL; SHAEFFER, 2012; SCHNEIDER; NARDI, 2015; OLIVEIRA, D., 2004, 2007; NÓVOA, 1999, 2001; FREITAS, L. C., 2013b, 2016; VICENTINI; ALVES, 2012).

#### 11) *Apoio às políticas de gestão da qualidade do produto escolar*

Nos últimos 30 anos, uma concepção de qualidade educacional centrada no produto escolar aferível tem sido dominante no âmbito das políticas, da gestão educacional e até mesmo na coordenação do trabalho pedagógico nas escolas. No Brasil, essa concepção foi disseminada por meio das avaliações censitárias (como a Prova Brasil, por exemplo) e de indicadores como o Ideb, com ajuda da propaganda governamental e da cobertura dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a avaliação externa e em larga escala pode ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de políticas de gestão da qualidade do produto escolar - centralização de informações educacionais, construção de indicadores, definição e monitoramento de metas etc. -, com proeminência do desempenho escolar e da taxa de aprovação como dimensões fundamentais desse produto escolar aferível. A justificação das avaliações externas passa pelos imperativos dessa concepção operacional da qualidade educativa (GUSMÃO, 2013, BRASIL, 1993, INSTITUTO UNIBANCO, 2016; HADDAD, 2008; FERNANDES; GREMAUD, 2009; SOARES, 2008; ELACQUA et al., 2015; FERNANDES, R., 2007a, 2007b; CALDERÓN; BORGES, 2020).

#### 12) *Crítica às políticas de gestão da qualidade do produto escolar*

O espectro de vozes críticas a qualidade educacional centrada no produto escolar aferível defende políticas voltadas para insumos e processos escolares, valorizando dimensões institucionais que expressem a riqueza e a complexidade do processo educativo com foco na formação ampla e inclusiva de todos estudantes. Nesse grupo heterogêneo, a depender de opções programáticas, há vozes resistentes a indicadores de produto e avaliações quantitativas, compreendidos como necessariamente orgânicos a políticas públicas neoliberais; mas há enunciadores que defendem uma concepção de qualidade escolar que aposta na articulação entre indicadores de resultados, insumos e processos, bem como uma visão mais abrangente e multidimensional da qualidade escolar (SOUSA, S. Z., 2009, 2014b;

SANTOS, L. L., 2013; MENDES et al., 2015; MARTINS, C. B.; KAILER, E. Z., 2020; GUSMÃO, 2013; FREITAS et al., 2014; BONAMINO; FRANCO, 1999; ALMEIDA; BETINI, 2016; CASASSUS, 2013; FREITAS, L. C., 2005).

## 2.4 Fatores ideológicos

Os fatores ideológicos remetem aos discursos educacionais<sup>25</sup> que gravitam e permeiam o debate da avaliação, justificando e potencializando um determinado campo de opinião. Esses discursos sociais oferecem um mínimo ideológico comum (visão de mundo, valores sociais, linha geral argumentativa, expressões-chave circulantes) aos pronunciamentos concretos dos sujeitos da arena avaliativa. Por sua vez, os enunciados/textos produzidos pelos sujeitos contêm “marcadores ideológicos” que permitem inferir suas filiações discursivas. Em suma, um discurso social implica em formas de pensar e de dizer que se opõem a outras formas de pensar e de dizer em uma dada esfera social (da educação, por exemplo); no caso da arena avaliativa, os fatores derivam da tensão entre discursos ideológicos de justificação (abonação) das políticas hegemônicas de avaliações em larga escala e discursos de problematização (desconstrução), ou melhor, entre o discurso economicista (e variantes associadas) e o discurso crítico (e suas variantes), cada qual com uma forma de pensar e de dizer mutuamente contrapostas.

### 1) *Discurso economicista e variantes associadas*

O discurso economicista de justificação das avaliações em larga escala localiza a educação como fator estratégico para a competitividade internacional no campo econômico, num enquadramento da escolarização essencialmente como capital humano. Dessa perspectiva, a formação escolar está ligada à empregabilidade e produtividade do trabalhador, devendo atender, portanto, à demanda do mercado de trabalho por recursos humanos qualificados. Por extensão, tal discurso valoriza a produtividade do serviço escolar, ou seja, a melhoria dos resultados (aprovação, desempenho escolar) com a redução de custos dos governos na educação. Esse discurso valoriza a mensuração por estudos econométricos dos benefícios não-econômicos da educação - melhor saúde, redução da criminalidade, menor incidência de gravidez na adolescência etc. Para esse viés, a educação é um fator de produção, uma variável explicativa de fenômenos econômicos e sociais como a distribuição da renda ou a diferenciação dos salários entre trabalhadores, o potencial de empregabilidade ou a predição

---

<sup>25</sup> O conceito de discurso será aprofundado no Capítulo 3 (p. x-y) da tese, na discussão sobre a orientação metodológica da pesquisa.

de renda dos egressos do sistema escolar, da reprodução da riqueza e da pobreza entre gerações, entre outros fenômenos. O discurso do capital humano tem influência da “teoria do capital humano”, formulada no final dos anos 1950 e 1960, principalmente por Theodore W. Schultz (1962; 1973)<sup>26</sup>, colocando a educação como um investimento em habilidades e conhecimentos que se assemelha a um investimento em outros bens de produção. Na verdade, o discurso economicista liga-se a outras variantes abonadoras da avaliação em larga escala, como o “discurso da gestão eficiente”, o “discurso desenvolvimentista” (que valoriza o investimento educacional como estratégia para superar o atraso econômico e social do país), o “discurso da educação baseada em evidências” (que faz uso da pesquisa científica quantitativa para indicar o que funciona ou não na política ou na prática educativa), o “discurso da meritocracia”, para citar alguns exemplos. Em todas essas variantes, as avaliações em larga escala são importantes instrumentos para o monitoramento (e controle) dos resultados dos sistemas educativos, e é justamente por isso que tal fator ideológico tem incidência no campo de apoio a essas avaliações na arena avaliativa (RAMOS, 2015; BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2010; AMARAL; MENEZES-FILHO, 2008; CASTRO, 1999, 2009; HANUSHEK, 2013; ELACQUA et al., 2015; FERNANDES, R., 2007a, 2007b; OCDE, 2007; HADDAD, 2008; FERNANDES; GREMAUD, 2009; SOARES, 2008).

## 2) *Discurso crítico e suas variantes*

Por sua vez, o *discurso crítico* designa um conjunto de variantes discursivas que se opõem à redução do processo educativo ao desenvolvimento de capacidade de trabalho para o processo de produção econômica, para valorizar a educação como fator de desenvolvimento de potencialidades humanas, como um direito da cidadania democrática e instrumento de transformação social, a partir da identificação com as aspirações emancipadoras dos grupos sociais menos favorecidos. O discurso crítico e suas variantes constituem um bloco ideológico que problematiza os programas de avaliação externa e em larga escala e as políticas educacionais que lhe dão sentido e utilidade social. Em outras palavras, como fator interveniente na arena avaliativa, o *discurso crítico* constitui um mínimo ideológico comum que afeta tanto a recusa como a crítica propositiva às avaliações em larga escala, que se diferenciam principalmente no nível político-programático, ou seja, por meio de projetos educacionais e pedagógicas distintos ainda que derivados de uma matriz crítica comum. Há

---

<sup>26</sup> T. Schultz foi ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1979 e um dos pioneiros da formulação/disseminação da teoria do capital humano nos anos 1960 e 1970.

uma variante mais política, de luta pelo direito à educação, orgânica aos movimentos sociais da educação, ao sindicalismo docente e ao associativismo acadêmico, com um discurso de democratização da educação e da sociedade que vem desde a resistência à ditadura militar e no movimento de redemocratização a partir da década de 1980, que nas décadas posteriores vem empreendendo esforços para a concretização dos direitos sociais e humanos inscritos na Constituição Cidadã de 1988, e dos princípios de gestão democrática e autonomia pedagógica da escola, defendendo questões como: a educação como dever do Estado; a universalização da escola, com garantia de acesso, permanência e qualidade da escola pública; as políticas de inclusão voltadas para segmentos sociais socialmente marginalizados, para combater as desigualdades escolares por razões de diferenças sociais, étnico-raciais, de gênero, de origem ou descendência nacional. E há um conjunto heterogêneo de variantes pedagógicas, ligadas aos movimentos pedagógicos libertários, progressistas e populares, que emergiram na contramão de pedagogias hegemônicas (tradicionalistas, conservadoras, tecnicistas), em diferentes momentos da história do país: o discurso da pedagogia libertária, o discurso das escolas democráticas inspiradas na pedagogia nova, o discurso da pedagogia popular inspirada em Paulo Freire, entre outras pedagogias críticas. Essas variantes disseminaram pela cultura escolar um conjunto de ideias pedagógicas distintas da pedagogia tradicional, tais como: a relação horizontal e não diretiva entre professores e alunos, a centralidade do aluno no processo escolar, a construção ativa de conhecimentos, valorização da espontaneidade e da afetividade dos aprendizes, a individualização da aprendizagem, a aprendizagem por projetos, a valorização dos contextos locais e dos saberes prévios dos educandos, a natureza política da atuação do educador, o caráter formativo e processual da avaliação, a reelaboração crítica do saber científico sistematizado, a da cultura da infância e da juventude, o currículo integrado e interdisciplinar, a articulação da escola com seu território, entre outras práticas (AFONSO, 2009; SOUSA, 2002, 2003; SOUSA; OLIVEIRA, 2003, 2010; FRIGOTTO, 2010; DOURADO, 2009, BENEVIDES, 2000; BOTO, 2005; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1991, 2007; LIBÂNEO, 2003; PACHECO, 2008; SINGER, 2010; TOSTO, 2011; FREIRE, P., 2005a; 2005b).

## **2.5 Fatores epistemológicos**

A extensão da problemática da Epistemologia (TESSER, G., 1995; BUNGE, M., 1980; JAPIASSU, H., 1988) aos estudos e práticas em Avaliação Educacional põe em relevo a importância das filiações paradigmáticas no terreno das teorias e métodos científicos que orientam as propostas avaliativas, ou melhor, a relevância das opções filosóficas implícitas



nas racionalidades técnico-científicas que norteiam as modalidades, formatos e práticas avaliativas que concorrem na esfera pública da educação. No âmbito da presente formulação, os fatores epistemológicos têm relação com os paradigmas de avaliação educacional e escolar, ou melhor, os modelos teórico-metodológicos mais gerais que alicerçam as concepções e abordagens avaliativas defendidas pelos sujeitos da arena avaliativa. Ou seja, o interesse recai sobre os procedimentos lógicos dos sistemas de produção de verdade das abordagens técnico-científicas da avaliação e as disputas entre paradigmas científicos que afetam o campo da avaliação educacional, com lugar tanto para o antagonismo, a coexistência e a hibridização entre epistemologias concorrentes. Tal hibridização significa que há lugar para o diálogo entre abordagens contrapostas, para as combinações e usos ecléticos de metodologias, desde que pertinente para as escolhas pragmáticas do avaliador, ou melhor, desde que sirvam melhor aos objetos, contextos e propósitos de um dado projeto avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2004; FERNANDES, 2010; CALDERÓN; BORGES, 2020).

#### *1) Adesão ao paradigma objetivista e quantitativista da avaliação*

O paradigma objetivista e quantitativista da avaliação<sup>27</sup> valoriza os métodos quantitativos, o distanciamento e a neutralidade do sujeito em relação aos objetos avaliados, os procedimentos objetivos, o rigor técnico-metodológico, o tratamento estatístico dos resultados. No âmbito dessa epistemologia, os fatos educacionais são fatos objetivos, que podem ser cientificamente verificados, medidos, dimensionados por instrumentos padronizados e procedimentos objetivos e normatizados para produzir resultados fidedignos, válidos e replicáveis. No modelo positivista a ênfase avaliativa está na medida do produto observável (direta ou indiretamente). Essa epistemologia tem incidência no campo de apoio da arena avaliativa, até por estar na base da modalidade avaliativa externa e em larga escala, mas também encontra adesão parcial (e com ressalvas) entre enunciadores que apoiam criticamente essas avaliações (FRANCO, M. L. P. B., 1990; DIAS SOBRINHO, 2004; FERNANDES, D. 2010; CALDERÓN; BORGES, 2020).

#### *2) Contestação do paradigma objetivista e quantitativista de avaliação*

---

<sup>27</sup> O paradigma objetivista foi desenvolvido como aportes das teorizações e abordagens de Tyler (1976), Provus (1971), Cronbach e Snow (1969), Sanders e Horn (1994) e outros.

A contestação epistemológica ao paradigma anterior ocorre, em maior ou menor grau, por influência do paradigma subjetivista da avaliação<sup>28</sup>, que se caracteriza por uma abordagem sociocrítica, não-neutra (subjetiva) e métodos essencialmente qualitativos, incluindo, por vezes, procedimentos dialógicos e participativos entre avaliadores e avaliados, considerados mais adequados para avaliar uma realidade complexa e mutante e aberta a múltiplas interpretações; ou seja, declara-se a parcialidade e subjetividade do conhecimento sobre as realidades avaliadas que passa necessariamente pelas experiências e valores do sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Não por acaso o paradigma subjetivista prefere procedimentos e instrumentos de coleta mais “abertos” – entrevistas, grupos focais, estudos de caso, etnografias, observações participantes etc. Constituída por uma racionalidade crítico-interpretativa, essa epistemologia avaliativa pode se apresentar explicitamente comprometida/engajada, por meio da identificação com movimentos emancipatórios e projetos de transformação sociais animados por ideais de justiça, igualdade, solidariedade. No âmbito da contestação ao paradigma objetivista, há enunciadores que expressam desconfiança com qualquer procedimento de medida ou padronizado, como uma concepção que engendra dispositivos de regulação e controle dos sujeitos avaliadores sobre os sujeitos avaliados; outros sujeitos associam os modelos quantitativistas de avaliação educacional com a avaliação econômica de projetos sociais, que se deslocou do mundo corporativo para o setor público para justificar cortes de gastos públicos e ampliar a eficiência dos investimentos e serviços estatais. Mas há também sujeitos que evitam uma dicotomia maniqueísta entre os paradigmas de avaliação e que, no terreno dos problemas práticos da avaliação e diante da variedade de situações e propósitos, tratam de modo complementar os métodos quantitativos e qualitativos, o objetivismo e o subjetivismo epistêmicos; o que prevalece é o discernimento prático para integrar e reagrupar diferentes abordagens avaliativas para que a avaliação ajude no processo de tomada de decisão e na solução de problemas da realidade avaliada (DIAS SOBRINHO, 2004; FERNANDES, D. 2010; BERGER, 2012; BERGER; ARDOINO, 1986, TERRASÊCA, 2012; SOUSA; TERRASÊCA, 2014; CABRITO, 2009; FERNANDES, D., 2010; GATTI, 2004; VIANNA, 2014 [1999]).

## **2.6 Fatores políticos**

---

<sup>28</sup> O paradigma subjetivista foi desenvolvido com aportes das teorizações e abordagens de Guba e Lincoln (1989), Stufflebeam (2003), House e Howe (2003), Stake (1995), Guba e Lincoln (1989), Patton (2003).

O posicionamento avaliativo está vinculado a um posicionamento político-educacional mais amplo, no interior das disputas por um projeto de educação para a sociedade (SOUSA, S. Z., 2002; SOUSA, S. Z., 2014b); e os sujeitos que participam do debate da avaliação integram esse debate mais amplo, sustentando concepções programáticas de políticas educacionais, ao mesmo tempo em que estabelecem alianças entre atores individuais e institucionais para dar sustentação às suas agendas. Por um lado, do ponto de vista dos programas, cada perspectiva reserva um lugar específico para a avaliação da escola, respondendo as seguintes perguntas: como deve ser a regulação da educação escolar pelo Estado? Qual o papel da avaliação nessa regulação? Como se garante a qualidade do serviço escolar e a quem cabe a responsabilidade de sua garantia? A resposta a essas questões insere o debate da avaliação das redes e unidades escolares no interior das disputas mais amplas de projetos educacionais na sociedade. Por outro lado, do ponto de vista das redes sociodiscursivas, interessa a comunidade de atores sociais (individuais ou institucionais) que se conectam, de forma tácita ou não (de forma difusa ou não), para sustentar essas agendas educacionais nas esferas de discussão da sociedade, perfilando um conjunto característico de descritores socioinstitucionais. Esses descritores fornecem indícios da força social, técnica e política de cada rede sociodiscursiva e seus respectivos programas para a educação básica no país, em torno dos eixos básicos da regulação e avaliação, articulando currículo, qualidade escolar e responsabilização dos agentes envolvidos. Nesse sentido, os fatores políticos correspondem, ao mesmo tempo, às opções programáticas e às agendas dos sujeitos que se pronunciam na arena avaliativa, mas que também são partícipes das disputas educacionais mais amplas, bem como as redes sociodiscursivas que dão sustentação a esses programas e agendas.

*1) Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza a regulação vertical da escola pelo Estado, com primazia da avaliação externa*

O campo de apoio às avaliações em larga escala vincula-se politicamente a uma agenda de regulação da escola pelo Estado, ancorada em uma concepção que aposta na iniciativa do centro do sistema no processo de mudança da qualidade do serviço educativo e no papel indutivo dos programas de avaliação externa e em larga escala. Nesse enquadramento, o papel da avaliação é ajudar no monitoramento da execução do currículo prescrito pelo Estado e no cumprimento das metas verticalmente estabelecidas para as unidades do sistema escolar, tendo em vista a otimização do gasto público em educação e a responsabilização dos atores locais com os resultados educacionais, traduzido em termos de

aprovação na idade certa e aprendizado em áreas básicas do conhecimento escolar. Por consequência, há a primazia da avaliação externa como “a modalidade” de avaliação educacional, inclusive servindo de parâmetro para às avaliações internas da escola. Essa qualidade induzida e estimulada de fora para dentro das escolas, do centro do sistema para a ponta das unidades prestadoras do serviço educacional justifica o custo dos programas de avaliação em larga escala como um investimento necessário, prioritário e estratégico - ou seja, atrelado a benefícios de longo prazo. Em resumo, trata-se de uma visão programática que valoriza a regulação vertical da escola pelo Estado, utilizando a avaliação externa para fixar (e monitorar) metas escolares e responsabilizar atores locais. A rede sociodiscursiva que se organiza em torno de tal programa envolve atores individuais ou institucionais ligados à organismos multilaterais, governos, secretarias de educação, fundações empresariais, acadêmicos, grande imprensa, instituições especializadas em avaliação, empresas educacionais, organizações científicas, entre outras.

## *2) Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza a corresponsabilidade Estado-escola e o diálogo entre avaliação externa e interna*

Por sua vez, o campo de crítica propositiva às avaliações em larga escala vincula-se politicamente a outra visão programática, de valorização tanto da regulação legítima do Estado como da autonomia da escola, por meio da corresponsabilidade de ambos na produção da qualidade escolar. Essa agenda ancora-se em uma visão de mudança educacional que aposta em metas de qualidade negociadas entre a escola e o centro do sistema, cada qual com um papel específico na produção dos resultados escolares almejados. Dessa perspectiva, predomina a função diagnóstica da avaliação e o diálogo e complementariedade entre modalidades de avaliação externa e interna (autoavaliação institucional e avaliação da aprendizagem). No âmbito dessa agenda, o currículo não se resume aos referenciais definidos pelo Estado, incluindo as definições próprias da escola por meio do seu projeto político-pedagógico, voltados para uma formação ampla e crítica dos educandos, e não restrita às de competências avaliadas pelos testes externos. Defendem o uso de resultados também para avaliar as políticas e as instâncias governamentais. Por um lado, o poder público está obrigado a “regular” para garantir o direito de educação das crianças, até para subsidiar sua atuação na garantia das condições de qualidade do ensino para todos; por outro lado, a reflexão e a ação coletiva dos atores internos da escola são fundamentais para que os incrementos nas condições da qualidade possam se traduzir na melhoria do ensino e da aprendizagem. A rede sociodiscursiva que sustenta essa agenda reúne docentes e pesquisadores das universidades,

especialistas em avaliação, associações acadêmicas, organizações sindicais, gestores públicos da educação, organizações não governamentais, movimentos sociais, ativistas educacionais etc.

3) *Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza o papel provedor do Estado e a autorregulação da escola, ancorada em avaliações internas*

Já o campo de recusa vincula-se politicamente a um programa educacional que valoriza o papel provedor do Estado (na garantia das condições de qualidade) e a autorregulação da escola, com a avaliação, indicadores e metas de qualidade escolar sendo definidos essencialmente no interior da escola. Desse ponto de vista, a avaliação externa e em larga escala é uma ação necessariamente ilegítima, voltada para o controle e a dominação dos trabalhadores da educação, ou seja, um procedimento “estranho” ao processo pedagógico, um desperdício de recursos públicos que nada agrega ao trabalho realizado no interior da escola. Nesse enquadramento, a autoavaliação institucional da escola é um movimento contra-hegemônico de resistência às avaliações externas e às políticas de regulação estatal da escola. Em outras palavras, o centro da luta pela qualidade estaria essencialmente na ponta do sistema, cabendo ao poder central atender as demandas das escolas, confiando à própria escola a regulação da qualidade de produto do serviço educativo. A rede sociodiscursiva que impulsiona este programa envolve atores ligados a sindicatos de professores, acadêmicos e pesquisadores das universidades, professores-pesquisadores da educação básica, entre outras categorias socioinstitucionais.

## **2.6 Matriz de fatores da arena avaliativa conjuntural**

A matriz de fatores (Quadro 8) tem por objetivo representar a arena avaliativa, por meio dos 35 fatores que servem de parâmetros-chave para a configuração de suas macrorregiões argumentativas, ou seja, os campos de opinião – de apoio, de crítica propositiva e de recusa às avaliações em larga escala que incidem sobre a educação básica. A matriz está dividida pelos 6 (seis) tipos de fatores, cada qual reunindo uma fração dos fatores da arena avaliativa: a) 8 (oito) fatores estruturais (FE); b) 8 (oito) fatores históricos (FH); c) 12 (doze) fatores contextuais (FC); d) 2 (dois) fatores ideológicos (FI); e) 2 (dois) fatores epistemológicos (FEp); e f) 3 (três) fatores políticos (FP).

Além da denominação completa, na matriz a seguir (Quadro 8), cada fator apresenta-se sob uma forma concisa e codificada, que tem por objetivo facilitar o uso operacional na análise textual de enunciados. Em sua forma concisa, cada fator é sintetizado por uma rubrica,

formada a partir de uma expressão-chave curta que aciona na memória (tanto do analista quanto de eventuais leitores...) o essencial de seu conteúdo semântico; além disso, e de forma figurada, os sinais matemáticos de adição (+) e de subtração (-) são utilizados para conotar, respectivamente, a valoração positiva - ou o apoio, ou a adesão - e a valoração negativa - ou a crítica, ou a contestação - de uma dada categoria nuclear comum (evento, fenômeno, política etc.) a um par de fatores tensivos.

**Quadro 8** – Matriz de fatores associados aos campos de opinião da arena avaliativa.

Tipo de fator	Campo de apoio	Campo de crítica propositiva	Campo de recusa
Fatores estruturais	1) Valoração positiva da conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação [F01E – Objeto indireto da avaliação (+)]		
		2) Valoração negativa da conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação [F02E – Objeto indireto da avaliação (-)]	
	3) Qualidades técnicas do processo avaliativo e de seus resultados [F03E – Qualidades técnicas]		
		4) Limitações técnicas do processo avaliativo e de seus resultados [F04E – Limitações técnicas]	
	5) Possibilidade de usos positivos (ou assim considerados) dos resultados da avaliação [F05E – Usos positivos]		
		6) Possibilidade de “não usos” ou de usos negativos (ou assim considerados) dos resultados da avaliação [F06E – Usos negativos]	
	7) Possibilidade de efeitos positivos (ou assim considerados) para a educação básica [F07E – Efeitos positivos]		
		8) Possibilidade de efeitos nulos ou de efeitos negativos (ou assim considerados) para a educação básica [F08E – Efeitos negativos]	
Fatores	1) Valoração positiva da emergência e popularização de avaliações em larga escala com		

históricos	desenho censitário [F09H – Avaliação censitária (+)]	
		2) Valoração negativa da emergência e popularização de avaliações em larga escala com desenho censitário [F10H - Avaliação censitária (-)]
	3) Valoração positiva da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também) nas avaliações de larga escala [F11H – Indicadores sintéticos (+)]	
		4) Valoração negativa da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também) nas avaliações de larga escala [F12H - Indicadores sintéticos (-)]
	5) Valoração positiva da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil [F13H – Expansão do aparelho (+)]	
		6) Valoração negativa da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil [F14H - Expansão do aparelho (-)]
	7) Valoração positiva da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados [F15H - Brasil no Pisa (+)]	
		8) Valoração negativa da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados [F16H - Brasil no Pisa (-)]
Fatores contextuais	1) Apoio ao Estado regulador e à governança da educação [F17C – Governança da educação (+)]	
		2) Crítica ao Estado regulador e à governança da educação [F18C - Governança da educação (-)]
	3) Apoio à reforma educacional impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais [F19C – Reforma educacional	

	(+)]	
		4) Crítica à reforma educacional global impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais [F20C – Reforma educacional (-)]
	5) Apoio à padronização curricular baseada em competências básicas [F21C – Padronização curricular (+)]	
		6) Crítica à padronização curricular baseada em competências básicas [F22C – Padronização curricular (-)]
	7) Apoio aos mecanismos de quase-mercado em educação [23C – Quase-mercado (+)]	
		8) Crítica aos mecanismos de quase-mercado em educação [F24C – Quase-mercado (-)]
	9) Apoio ao modelo de accountability gerencial centrado na escola [F25C – Accountability gerencial (+)]	
		10) Crítica ao modelo de accountability gerencial centrado na escola [F26C – Accountability gerencial (-)]
	11) Apoio às políticas de gestão da qualidade do produto escolar [F27C – Qualidade do produto (+)]	
		12) Crítica às políticas de gestão da qualidade do produto escolar [F28C – Qualidade do produto (-)]
Fatores ideológicos	1) Discurso economicista e variantes associadas [F29I – Discurso economicista]	
		2) Discurso crítico e suas variantes [F30I – Discurso



		<i>crítico]</i>	
<i>Fatores epistem.</i>	1) <i>Adesão ao paradigma objetivista e quantitativista de avaliação</i> [F31Ep -Paradigma objetivista (+)]		
		2) <i>Contestação do paradigma objetivista e quantitativista de avaliação</i> [F32Ep -Paradigma objetivista (-)]	
<i>Fatores políticos</i>	1) <i>Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza a regulação vertical da escola pelo Estado, com primazia da avaliação externa</i> [F33P – Rede de regulação vertical]		
		2) <i>Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza a corresponsabilidade Estado-escola e o diálogo entre avaliação externa e interna</i> [F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola]	
			3) <i>Constituição de uma rede sociodiscursiva que valoriza o papel provedor do Estado e a autorregulação da escola, ancorada em avaliações internas</i> [F35P – Rede de autorregulação da escola]

**Fonte:** elaboração própria.

Tal como foi possível observar, na matriz (Quadro 8) há fatores exclusivos de cada campo de opinião (não partilhados com o campo avizinado); fatores partilhados entre campos avizinados, mas sem imbricação com par tensivo; e fatores partilhados por campos avizinados, que admitem imbricação com par tensivo, ou seja, a coocorrência de fatores concorrentes, que apontam para derivados híbridos, complexos, que se manifestam em

posições não dicotômicas e mais intermediárias em relação aos extremos. As diferentes relações entre fatores corroboraram para que entre os dois campos de opinião mais antagônicos entre si - campo de apoio e o campo de recusa - pudesse emergir um campo de opinião intermediário (e mais heterogêneo) que mantém interseções relativas com seus concorrentes para recortar um espaço político próprio na arena avaliativa.

## **2.6 Evidências enunciativas dos fatores associados aos campos de opinião**

Neste item pretende-se ilustrar e analisar os campos de opinião da arena avaliativa e os fatores a eles associados por meio de sua manifestação concreta em enunciados, ou seja, a recortes de produções textuais assumidas por um enunciador com um dado perfil socioinstitucional. Esses enunciados estão organizados em quadros específicos vinculados aos campos de opinião - apoio, recusa e crítica-propositiva às avaliações em larga escala, de forma a garantir a cobertura (exemplificação; ilustração) do conjunto dos fatores que incidem na arena avaliativa. Por fim, busca-se definir cada um dos campos de opinião a partir de parâmetros fornecidos pela agregação de seus fatores associados.

Vale ressaltar que os quadros (Quadro 9, Quadro 10 e Quadro 11) não constituem uma classificação dos autores citados e nem mesmo das obras originais referenciadas, mas apenas de enunciados emblemáticos que materializam os fatores multiníveis da arena avaliativa. O objetivo da primeira coluna é contextualizar esses enunciados, indicando seus enunciadores e as produções textuais de origem. Em suma: a categorização de autores ou mesmo de uma obra estão fora dos propósitos e do desenho metodológico deste capítulo – voltado para a análise empírica de enunciados<sup>29</sup>.

### **2.6.1 Evidências dos fatores associados ao campo de apoio**

O Quadro 9, a seguir, organiza as evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de apoio às avaliações em larga escala. Na coluna central (“Enunciado”), elencam-se 25 enunciados extraídos de produções textuais com uma abordagem favorável ou positiva aos programas de avaliação externa. Na coluna antecedente (“Descritores”), os enunciados de apoio (EA) são identificados a partir do enunciador principal e da referência do texto original e organizados em uma sequência numérica; ainda nessa coluna, para cada enunciado há um

---

<sup>29</sup> A categorização de um autor - ou mesmo de uma obra - na arena avaliativa precisaria ser objeto de outra pesquisa, demandando um levantamento exaustivo da produção de cada autor ao longo de um intervalo de tempo histórico - ou o exame em profundidade de todos os enunciados de uma dada obra; em um ou em outro caso, o esquema categórico dos campos de opinião poderá sofrer ajustes em função desses níveis de análise.

descriptor relacionado ao perfil socioinstitucional do enunciador e outro relacionado ao gênero e à temática do texto de origem. Na coluna “Fatores”, elencam-se alguns fatores proeminentes (em sua forma concisa e codificada) que podem ser inferidos a partir da análise textual dos enunciados. Na parte subsequente, a análise descritiva do Quadro 9 tem por objetivo explicitar os índices textuais de cada um dos fatores associados ao campo de apoio em um subconjunto de enunciados emblemáticos. Por fim, busca-se definir o campo de apoio da arena avaliativa a partir de parâmetros fornecidos pela agregação dos seus fatores associados.

**Quadro 9** – Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de apoio às avaliações em larga escala.

<b>DESCRITORES</b>	<b>ENUNCIADO</b>	<b>FATORES</b>
EA01 - Brasil (BRASIL, 1993, p. 59)  Governo federal  “Plano Decenal (1993-2003)” - item que trata do Saeb	Articulando a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a Coordenação de Planejamento Setorial (CPS) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.  Seus objetivos compreendem a pesquisa e desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a implementação, em universidades e centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação, a formação e capacitação de recursos humanos para a área e, por fim, a produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional. (BRASIL, 1993, p. 59)	F05E – Usos positivos  F27C – Qualidade do produto (+)  F31Ep – Paradigma objetivista (+)
EA02 – Ruben Klein (KLEIN, 2013, p. 107)  Especialista da Fundação CESGRANRIO  Artigo de coletânea sobre o Saeb	O Saeb procura avaliar todo o conteúdo e habilidade na série avaliada e nas séries anteriores. É desejável ter um grande número de itens para avaliar a população. Como o tempo de prova é limitado, o número de itens que o aluno pode responder é limitado. Por isso é importante ter uma Teoria que permita comparar os resultados dos alunos, mesmo que eles	F03E – Qualidades técnicas  F31Ep – Paradigma objetivista (+)

	respondam a itens diferentes. A Teoria de Resposta ao Item (TRI) permite fazer isso. (KLEIN, 2013, p. 107)	
EA03 - Movimento Nacional pela Base (MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE, 2015, p. 5)  Frente social de apoio à BNCC  Manifesto do movimento de apoio à BNCC	A definição da referida base criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais. (MOVIMENTO NACIONAL PELA BASE, 2015, p. 5)	F21C – Padronização curricular (+)  F17C – Governança da educação (+)  F33P – Rede de regulação vertical
EA04 – Manuel Palácios C. Melo (MELO, M. P. C., 2013, p. 37)  Ex-secretário de Educação Básica do MEC; Coordenador do Caed/UFJF  Artigo (capítulo de coletânea) que discute reforma educacional	Essa mudança no padrão de gestão projetada para uma reforma que estaria em curso implica em currículos bem desenhados e de fácil compreensão por diferentes públicos que associam às etapas da escolarização os conhecimentos e as competências desejáveis, assim como os parâmetros de desempenho. A avaliação, aliada a esse currículo, produzirá informação sobre as realizações do alunado e os níveis de desempenho. (MELO, M. P. C., 2013, p. 37)	F21C – Padronização curricular (+)
EA05 - Instituto Alfa e Beto (ELACQUA et al., 2015, p. 24)  Organização do terceiro setor  Livro “Educação baseada em evidências”	Finalmente, no capítulo 5, apresentamos evidências a respeito da importância do controle externo da escola. A mera existência de mecanismos de avaliação externa e de publicidade dos resultados contribui, em muitos países, para promover avanços na qualidade. Mas isso não é regra geral, especialmente quando não há consequências práticas para a escola – como no caso de intervenção ou ameaça de fechamento. (ELACQUA et al., 2015, p. 24)	F07E – Efeitos positivos  F25C – <i>Accountability</i> gerencial (+)
EA06 - Fundação Lemann (EXCELÊNCIA COM	Para identificar essas escolas transformadoras e entender o que leva a seus bons resultados, o estudo Excelência com Equidade investiu em	F05E – Usos positivos  F09H - Avaliação

<p>EQUIDADE, 2015, p. 7)</p> <p>Fundação privada educacional</p> <p>O relatório de pesquisa analisa práticas escolares eficazes</p>	<p>duas frentes. Em uma análise quantitativa, feita a partir de dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, foram mapeadas 215 escolas de 17 estados nas cinco regiões do Brasil que conseguiram levar a maior parte de seus alunos – pelo menos 70% deles – a atingir uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e Matemática ao fim do 5º ano do Ensino Fundamental. [...] No outro segmento de natureza qualitativa, seis das 215 escolas foram analisadas em profundidade. [...]. A partir daí, foram identificadas práticas e estratégias comuns a essas seis escolas: o que elas fizeram e principalmente como fizeram para garantir um aprendizado de qualidade para cada um de seus alunos. (EXCELÊNCIA COM EQUIDADE, 2015, p. 7)</p>	<p>censitária (+)</p>
<p>EA07 - Maria Inês Fini (FINI; SANTOS, 2020, p. 198)</p> <p>Presidente do Inep; ex-Diretora do Pisa no Brasil</p> <p>Entrevista sobre BNCC e avaliações externas, concedida ao periódico “Em aberto” (do Inep)</p>	<p>As avaliações tomaram o lugar do currículo porque não existia a Base, não havia uma referência de avaliação. Agora, a avaliação não tem como tomar o lugar do currículo, porque ela vai estar a serviço dele. E não há como negar o fato de, concluída a avaliação, a escola ser informada sobre o que ela tinha que ter ensinado. Aí é que entra o papel muito sério dos gestores do currículo para complementar o papel da avaliação em larga escala com a avaliação processual. [...]</p> <p>O que a escola precisa fazer é monitorar o desenvolvimento desse aluno durante o ano, por meio de uma avaliação processual constante. Não se trata encher o aluno de provas, mas de ter instrumentos: prova, relatório, portfólio, fotografia, trabalhos escolares, o que for, para monitorar o desenvolvimento. Se esse trabalho processual estiver sob a mesma égide da Base Nacional Comum Curricular, a rigor, o aluno estará sendo preparado para se sair bem nos testes e nos exames nacionais. Eu acredito que teremos um parâmetro melhor de trabalho, se as redes, os professores e as escolas fizerem a lição de casa. (FINI; SANTOS, 2020, p. 198)</p>	<p>F33P – Rede de regulação vertical</p> <p>F21C – Padronização curricular (+)</p> <p>F01E – Objeto indireto da avaliação (+)</p>

<p>EA08 - Reynaldo Fernandes (FERNANDES, R., 2007b)</p> <p>Economista, ex-presidente do Inep</p> <p>A entrevista jornalística aborda o Ideb</p>	<p>O Ideb permite ter um único indicador de resultados educacionais e é fácil de ser operacionalizado, o que facilita a tarefa de fixar metas educacionais. As taxas de aprovação dos países desenvolvidos estão em torno de 96%. É a esse patamar que queremos chegar. Mas queremos que o aluno seja aprovado sabendo o conteúdo. Para estabelecermos a meta de desempenho, tomamos como base o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (Pisa), projetamos o desempenho médio dos países desenvolvidos, já que esses países não têm Ideb, e chegamos ao índice 6. Esse é, hoje, o desempenho de países como a Espanha e os Estados Unidos. (FERNANDES, R., 2007b).</p>	<p>F27C – Qualidade do produto (+)</p> <p>F11H - Indicadores sintéticos (+)</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+)</p>
<p>EA09 - Reynaldo Fernandes (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 6)</p> <p>Economista, ex-presidente do Inep</p> <p>O capítulo (coletânea) discute qualidade da educação</p>	<p>[...] Entretanto, já existe um acúmulo de evidências de que os resultados dos testes estão positivamente correlacionados com a renda individual futura dos indivíduos, a produtividade e o crescimento econômico. Assim, se podemos entender essas correlações como causais, as escolas estariam contribuindo para o futuro de seus estudantes ao priorizar o ensino das habilidades e conhecimentos exigidos nos exames. [...] (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 6).</p>	<p>F29I – Discurso economicista</p> <p>F21C – Padronização curricular (+)</p> <p>F39Ep – Paradigma objetivista</p>
<p>EA10 - Maria Helena G. Castro (CASTRO, M. H. G., 2007, p. 70)</p> <p>Ex-presidente do Inep, presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE)</p> <p>O capítulo (de coletânea) discute a qualidade da educação brasileira</p>	<p>Nas duas últimas décadas, uma onda de reformas educacionais teve lugar em vários países. A agenda dessas reformas é igual ou muito semelhante em diferentes países, mais ou menos desenvolvidos. Todas as reformas começaram com a implantação de sistemas de avaliação externa, mas a real transformação só ocorre quando a escola usa os resultados para melhorar seu desempenho e a sociedade fiscaliza a qualidade da educação. Para isso, é preciso ter metas e padrões ambiciosos, boas condições de trabalho para professores e alunos, informação de qualidade, intensa comunicação com a sociedade e responsabilização das escolas por seus resultados. (CASTRO, M. H. G., 2007, p. 70).</p>	<p>F19C – Reforma educacional (+)</p> <p>F25C – <i>Accountability</i> gerencial (+)</p>

<p>EA11 - Maria Camila M. Mendonça de Barros (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)</p> <p>Pesquisadora; Assessora especial da SEE-SP</p> <p>O artigo discute a bonificação por desempenho</p>	<p>A SEE/SP avança em direção a esse objetivo ao propor as ações da Nova Agenda para a Educação, implementada em 2007. O que ora se apresenta neste texto são os instrumentos adotados pelo governo do Estado para alcançar a qualidade desejada para a rede estadual de ensino paulista em 2030: um sistema robusto de avaliação do rendimento escolar, capaz de oferecer as bases para o estabelecimento das metas por escola, conforme propostas no Idesp; o estabelecimento e acompanhamento das metas por escola para se alcançar o ensino de qualidade almejado a longo prazo e a política de bonificação por desempenho, que reconhece o mérito da escola no cumprimento das metas. (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)</p>	<p>F17C – Governança da educação (+)</p> <p>F11H - Indicadores sintéticos (+)</p> <p>F23C – Quase-mercado (+)</p> <p>F01E – Objeto indireto da avaliação (+)</p>
<p>EA12 - Adolfo-Ignacio Calderón (CALDERÓN; BORGES, 2020, p. 50-51)</p> <p>Docente da PUC-Campinas</p> <p>Artigo científico sobre usos da avaliação em larga escala e tensões teórico-metodológicas</p>	<p>Neste ensaio, defendeu-se essa última abordagem: a avaliação externa fundada nos resultados de aprendizagem de alunos, a qual adquire uma importância estratégica na medida em que é tomada como força indutora e estimuladora da eficácia escolar e que contribui para o efetivo direito à aprendizagem dos alunos, por meio da adoção de boas práticas e ações inovadoras que colaborem para o sucesso escolar dos alunos.</p> <p>Desse modo, conclui-se que a existência das avaliações externas, os usos de seus resultados e o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar, estão interligadas em prol de um objetivo maior, que seria a construção de uma escola eficaz, que garanta o direito à aprendizagem a todos os alunos. [...] (CALDERÓN; BORGES, 2020, p. 50-51)</p>	<p>F07E – Efeitos positivos</p>
<p>EA13 – OCDE (OCDE, 2007, p. 12)</p> <p>Organismo multilateral que realiza o Pisa</p> <p>Relatório do Pisa 2006</p>	<p>As estimativas sobre capital humano são calculadas, na melhor das hipóteses, utilizando medidas representativas, como nível de escolaridade concluída. Quando o interesse no capital humano é ampliado para incluir atributos que permitam plena participação social e democrática na vida adulta, e que preparem os indivíduos para que sejam aprendizes ao longo</p>	<p>F29I – Discurso economicista</p> <p>F15H - Brasil no Pisa (+)</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+)</p>

	<p>de toda a vida, a inadequação dessas medidas representativas torna-se ainda mais evidente.</p> <p>Ao avaliar diretamente os conhecimentos e as habilidades ao final da escolarização básica, o Pisa examina o grau de capacitação dos jovens para a vida adulta e, em certa medida, a eficácia dos sistemas educacionais. (OCDE, 2007, p. 12)</p>	
<p>EA14 – OCDE (OCDE, 2006, p. 82)</p> <p>Organismo multilateral que realiza o Pisa</p> <p>Estudo sobre “fatores intervenientes” com base no Pisa 2000</p>	<p>A partir desses resultados, pode-se concluir que os países que apresentam os melhores resultados no Pisa enfrentaram reformas educacionais e implementaram novos modelos de governança de sistemas escolares em um estágio inicial, e conduziram esse processo de forma sistemática e contínua. A partir dos relatórios dos países, fica evidente que os elementos integrantes desse processo envolvem: especificação de padrões educacionais – relacionados, em parte, com um currículo básico aprovado em nível nacional; maior autonomia das escolas; expansão de um sistema diferenciado de provimento educacional dentro de cada escola; criação de agências de avaliação nacional, altamente profissionais; testes e avaliações escolares empíricos, organizados de maneira centralizada; e desenvolvimento de alocação de recursos diferenciados com base em resultados de avaliações, e em linha com o apoio aos atores do processo educacional. (OCDE, 2006, p. 82)</p>	<p>F19C – Reforma educacional (+)</p> <p>F15H - Brasil no Pisa (+)</p> <p>F17C – Governança da educação (+)</p> <p>F21C – Padronização curricular (+)</p> <p>F05E – Usos positivos</p> <p>F33P – Rede de regulação vertical</p>
<p>EA15 - Priscila Cruz (CRUZ, P., 2018)</p> <p>Presidente-executiva do movimento “Todos Pela Educação” (TPE)</p> <p>Coluna de opinião no Portal “Uol Educação”</p>	<p>O sistema de avaliação educacional brasileiro está para a Educação como os sistemas de navegação estão para o transporte. Nesse sentido, a bússola é um bom exemplo. As avaliações educacionais funcionam mais ou menos da mesma maneira. [...] Além disso, não podemos esquecer que as avaliações também desempenham um papel importante na democracia: elas permitem que a sociedade monitore a situação da Educação, custeada com os recursos de todos nós e responsável pelo preparo das próximas gerações. (CRUZ, P., 2018)</p>	<p>F25C – <i>Accountability</i> gerencial (+)</p>
EA16 - Fundação Itaú	[...] Cientes dos desafios ainda encontrados pelas	F05E – Usos



<p>Social (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, p. 3)</p> <p>Organização do terceiro setor</p> <p>Publicação de disseminação de resultados avaliativos<sup>30</sup></p>	<p>redes de ensino no sentido de compreender e utilizar esses dados propomos no segundo e no terceiro capítulos um passo-a-passo prático, dividido em quatro etapas, para que os gestores educacionais e escolares e respectivas equipes possam utilizar da melhor forma os resultados das avaliações externas, com ênfase na Prova Brasil. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, p. 3)</p>	<p>positivos</p> <p>F09H - Avaliação censitária (+)</p>
<p>EA17 - Claudio de Moura Castro (PORTAL GAÚCHAZH, 2016)</p> <p>Economista; colunista da revista “Veja”; ex-presidente do Conselho de Administração da Faculdade Pitágoras</p> <p>Entrevista ao Portal “GaúchaZH”</p>	<p>O Brasil é um país desenvolvido em avaliação e subdesenvolvido no resultado dessa avaliação. Primeiro porque não houve uma real modificação na sala de aula. Continuamos não atraindo professores, continuamos não conseguindo criar um ambiente minimamente saudável dentro das escolas públicas, continuamos com regras absolutamente erradas: o professor que é ruim no primeiro ano de aula vai se aposentar ruim e ninguém pode tirá-lo (do sistema). Não se tem um mecanismo para depurar o sistema. Você não fica com um empregado ruim na sua casa ou sua empresa. Mas dezenas de gerações de alunos aprendem com um professor que já se sabia que era empregado ruim na sua casa ou sua empresa. (PORTAL GAÚCHAZH, 2016)</p>	<p>F01E – Objeto indireto da avaliação (+)</p> <p>F25C – <i>Accountability</i> gerencial (+)</p> <p>F23C – Quase-mercado (+)</p>
<p>EA18 - Cláudia Costin (VILLAS-BÔAS, M. A., 2017)</p> <p>Ex-diretora global de educação do Banco Mundial; ex-secretária municipal de educação do Rio de Janeiro</p>	<p>O Brasil melhorou no Pisa de 2012 em matemática - foi o país que mais melhorou nessa disciplina - e ficou na posição 58 entre 65 países. Em 2015, porém, sequer houve melhora. O país está estagnado num patamar muito ruim. Nos resultados do Pisa de 2015, chama a atenção o fato de que o Brasil vai mal em várias competências na área de Ciências, por exemplo, em como pensar cientificamente e utilizar a</p>	<p>F15H - Brasil no Pisa (+)</p> <p>F23C – Quase-mercado (+)</p> <p>F05E – Usos positivos</p>

<sup>30</sup> A publicação integra o “Programa Avaliação e Aprendizagem”, iniciativa da Fundação Itaú Social e da Comunidade Educativa Cedac, que visa ampliar o uso pedagógico das avaliações em larga escala por parte dos gestores e equipes técnicas das secretarias de Educação e profissionais das redes de ensino. Além de publicações, o Programa abrange a realização de estudos e ações de formação continuada (cf. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017).

Entrevista ao Portal “Carta Capital”	teoria na solução de problemas práticos. Isso demonstra que falta algo importante no nosso processo de ensino e que, talvez, tenhamos batido no teto de vidro no processo de melhoria. (VILLAS-BÔAS, M. A., 2017)	
EA19 – Francisco Soares (ALMEIDA, T., 2019)  Ex-presidente do Inep; docente da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  Entrevista ao Portal “Futura & Educação ”	Os sistemas de avaliação de ensino têm uma função ética, além de uma função pedagógica. A função ética é verificar se o direito à Educação, que hoje significa o direito de aprender, foi garantido a todas as crianças. É claro que nesse processo de verificação do direito são geradas informações com muita utilidade pedagógica. Então, a avaliação tem essa dupla função: ajudar o aprendizado e também verificar se a criança aprendeu o que ela precisa. (ALMEIDA, T., 2019).	F05E – Usos positivos
EA20 - McKinsey & Company (DORN et al., 2017, p. 4)  Empresa global de consultoria de gestão  Relatório de pesquisa sobre fatores de sucesso escolar	A base de dados do Pisa está aberta a todos – um recurso poderoso para aqueles que desejam saber mais sobre educação e ajudar a melhorá-la, aí incluindo de formuladores de políticas públicas e pesquisadores a diretores de escolas, professores e pais. Nos últimos anos, a McKinsey fez exatamente isso, utilizando-se dos dados do Pisa para identificar políticas e práticas que realmente fazem diferença. Esse trabalho teve início com relatórios inovadores sobre os melhores sistemas de ensino e como desenvolvê-los. Estas novas análises regionais sobre o desempenho dos estudantes de diferentes grupos etários representam mais um marco significativo para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema. (DORN et al., 2017, p. 4)	F15H - Brasil no Pisa (+)  F05E – Usos positivos  F17C – Governança da educação (+)  F23C – Quase-mercado (+)
EA21 - Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1)  Organização do terceiro setor  Informativo “Aprendizagem em	A consolidação de uma cultura das avaliações externas, concebidas com o objetivo de aferir a qualidade do ensino, é uma das principais conquistas da área educacional dos últimos 20 anos. A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo governo federal nos anos 1990 deu início a um processo de disseminação das avaliações externas entre as redes de ensino, que se intensificou na década seguinte. Além de	F27C – Qualidade do produto (+)  F13H – Expansão do aparelho (+)  F05E – Usos positivos

foco”	<p>permitir verificar o cumprimento do direito à aprendizagem, as avaliações externas possibilitam às secretarias e escolas traçar um diagnóstico de suas redes e desenvolver estratégias para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1)</p>	
<p>EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)</p> <p>Presidente do Instituto Ayrton Senna</p> <p>Relatório do Grupo de Avaliação do Consed</p>	<p>Medir não é uma tarefa fácil; medir de forma confiável e precisa é ainda mais difícil. Mas medir é preciso quando queremos assegurar o direito à educação a cada indivíduo. Ao longo das últimas décadas, desenvolvemos no Brasil e no mundo um impressionante sistema para a avaliação da Educação Básica (por exemplo, Pisa, Saeb, Prova Brasil, ANA, Enem, entre outros). Nossa capacidade de identificar e diagnosticar desafios educacionais e, conseqüentemente, nossa capacidade de formular metas e planejar foi impulsionada de forma espetacular por essas avaliações. (SENNA et al., 2017, p. 5)</p>	<p>F03E – Qualidades técnicas</p> <p>F09H - Avaliação censitária (+)</p> <p>F15H - Brasil no Pisa (+)</p> <p>F05E – Usos positivos</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+)</p>
<p>EA23 – Amaury Patrick Gremaud (GREMAUD, 2011, p. 4)</p> <p>Economista; docente da Universidade de São Paulo - USP; ex-Diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep/MEC</p> <p>Texto de apresentação de coletânea sobre avaliação educacional voltada para professores</p>	<p>Muitas vezes, no entanto, as avaliações mostram realidades que não esperamos, e isso incomoda. É justamente por isso que elas são importantes. Se é verdade que não há ninguém melhor do que a própria comunidade que está envolvida com uma escola para saber como ela anda e quais caminhos percorrer para melhorá-la, por outro lado, tampouco podem as instituições basear suas práticas apenas em um impressionismo que muitas vezes é distorcido por (pre)concepções. Os resultados incomodam porque colocam em dúvida essa possível visão distorcida, muitas vezes marcada pelo senso comum e por impressões tradicionalistas. Assim, é fundamental que os indicadores e as avaliações sejam levados em consideração pelo menos para objetivar um pouco a discussão. Mesmo que, para tal, esses “números” mereçam um olhar crítico e uma posição cuidadosa quanto ao seu uso. (GREMAUD, 2011, p. 4)</p>	<p>F03E – Qualidades técnicas</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+)</p>

<p>EA24 – CAEd (CAED, 2008, p. 9)</p> <p>Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF</p> <p>Guia de elaboração de itens</p>	<p>No âmbito escolar, a avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes. [...] No âmbito da gestão do sistema, a partir dos resultados, governantes e gestores passam a ter dados que os orientarão tanto no redirecionamento de trajetórias quanto no planejamento de ações mais específicas. (CAED, 2008, p. 9)</p>	<p>F05E – Usos positivos</p> <p>F17C – Governança da educação (+)</p>
<p>EA25 – Andréa Hallier de Souza Mendes (FERNANDES, F., 2017)</p> <p>Diretora da Escola Municipal Tobias Barreto (Rio de Janeiro – RJ)</p> <p>Depoimento em reportagem do Portal “MultiRio”</p>	<p>“Lemos que nossa escola não era de qualidade, que a nota no Ideb era ruim, e isso mexeu conosco. Tornou-se, então, um desafio ver a Tobias Barreto reconhecida por seu bom desempenho”[...]. “Aumentar um décimo na nota da Prova Brasil ou do Ideb representa muito! E também é um desafio manter a boa média. Para isso, o trabalho do professor em sala de aula é primordial. Eu faço reuniões, mostro pesquisas, tento envolver a equipe, porque todos precisam realmente acreditar e abraçar a causa.” [...] “Costumo fazer uma assembleia com os estudantes, reforçando que eles não precisam ficar nervosos. Mas também mostro que têm responsabilidade no resultado e que, no dia, eles é que vão decidir. O resultado da Prova Brasil e do Ideb é de toda a comunidade escolar. Os alunos precisam ‘vestir a camisa’ da escola”[...]. (FERNANDES, F., 2017)</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+)</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+)</p>

**Fonte:** elaboração própria.

Conforme evidenciado no Quadro 9, a *reatividade positiva à conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação [F01E – Objeto indireto da avaliação (+)]* deixa marcas em enunciações orientadas para o campo de apoio, sob a forma de ideias centrais, argumentos ou pressupostos. Em “EA11 - Maria Camila M. Mendonça de Barros (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)”, o fator se manifesta em dos pressupostos centrais do enunciado, que considera o sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo “robusto” o suficiente para avaliar o trabalho docente e orientar a política de bonificação por desempenho no magistério paulista. Em “EA17 - Claudio de Moura Castro (PORTAL GAÚCHAZH, 2016)”, o fator é evidenciado na citação como um todo, que projeta

a tese de que o Brasil consegue identificar seus professores ruins por meio da avaliação em larga, mas não consegue “depurar o sistema”, ou seja, demitir ou afastar os profissionais não eficazes (“você não fica com um empregado ruim na sua casa ou sua empresa”). O pressuposto de tal tese é justamente que a avaliação em larga escala consegue avaliar os professores, até mesmo para embasar responsabilizações punitivas. Em “EA07 - Maria Inês Fini (FINI; SANTOS, 2020, p. 198)”, o fator se manifesta de forma clara no argumento que diz que a avaliação em larga escala tem por objeto o trabalho curricular realizado pela escola (“concluída a avaliação, a escola ser informada sobre o que ela tinha que ter ensinado”), ou melhor, em que medida a escola executou a BNCC, que referencia as matrizes de avaliação (“Eu acredito que teremos um parâmetro melhor de trabalho, se as redes, os professores e as escolas fizerem a lição de casa”).

O fator *qualidades técnicas do processo avaliativo e de seus resultados* [F03E – *Qualidades técnicas*] pode ser evidenciado em “EA02 – Ruben Klein (2013a, p. 107)”, que tematiza os avanços técnico-metodológicos que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) possibilitou ao Saeb, ao permitir comparar os resultados mesmo quando alunos respondem a itens diferentes. Outrossim, em “EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)”, o enunciado como um todo é uma apologia (“impressionante”; “espetacular”; “medir de forma confiável”) dos programas de avaliação externa (“Pisa, Saeb, Prova Brasil...”) e dos seus usos no planejamento das políticas educacionais. Por sua vez, “EA23 – Amaury Patrick Gremaud (GREMAUD, 2011, p. 4)” argumenta em prol das vantagens da perspectiva da avaliação externa, em retratar de forma objetiva a realidade – por vezes incômoda - da escola, em relação ao olhar subjetivo dos atores internos, eventualmente “distorcido por (pre)concepções” e supostamente marcado por “senso comum” e “impressões tradicionalistas”.

Já a *possibilidade de usos positivos (ou assim considerados) dos resultados da avaliação* [F05E – *Usos positivos*] é um fator que pode ser ilustrado em diversos enunciados, entre os quais “EA01 - Brasil (1993, p. 59)”, que apresenta o Saeb como a finalidade de “prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional”, além da “produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional”. Mas também em “EA06 - Fundação Lemann (EXCELÊNCIA COM EQUIDADE, 2015, p. 7)”, a citação tematiza o uso dos resultados para a realização de estudos de boas práticas escolares. Igualmente, o enunciado “EA14 – OCDE (2006, p. 82)” elenca usos considerados positivos dos resultados do Pisa, entre os quais a identificação das

políticas que impactaram positivamente os sistemas educacionais dos países com melhor desempenho. Por seu turno, o enunciado “EA16 - Fundação Itaú Social (2017, p. 3)” aborda a formação de usuários de avaliações externas (Prova Brasil, principalmente), apostando nos usos positivos desses resultados para orientar a tomada de decisões nas secretarias de educação estaduais e municipais. Em “EA18 - Cláudia Costin (VILLAS-BÔAS, M. A., 2017)”, o fator se manifesta na mobilização de resultados do Pisa para a produção de caracterizações sobre o ensino de Ciências no Brasil. Já em “EA19 – Francisco Soares (ALMEIDA, T., 2019)”, o fator está presente na asserção sobre as “informações com muita utilidade pedagógica” produzidas pelas avaliações em larga escala. O enunciado “EA20 - McKinsey & Company (DORN et al., 2017, p. 4)” é uma amostra de uma publicação que mobiliza dados do Pisa para depreender fatores que explicam o sucesso escolar dos sistemas educacionais. Acrescenta-se ainda o enunciado “EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)”, que defende que os programas de avaliação estão sendo usados para ajudar o país a “identificar e diagnosticar desafios educacionais”, além de “formular metas e planejar” ações educacionais. Por fim, a definição de avaliação em “EA25 – CAEd (2008, p. 9)” concentra-se na dimensão dos usos em nível do estabelecimento escolar, tendo em vista ações educativas mais eficientes por parte de seus profissionais (gestores e professores).

*A possibilidade de efeitos positivos (ou assim considerados) para a educação básica [F07E – Efeitos positivos]* pode ser observada em um dos argumentos do enunciado “EA05 - Instituto Alfa e Beto (ELACQUA et al., 2015, p. 24)”, ao afirmar que a “mera existência de mecanismos de avaliação externa e de publicidade dos resultados contribui, em muitos países, para promover avanços na qualidade”; e também em “EA12 - Adolfo-Ignacio Calderón (CALDERÓN; BORGES, 2020, p. 50-51)”, ao defender que a avaliação impacta positivamente a eficácia escolar, contribuindo assim para o “efetivo direito à aprendizagem dos alunos”.

Por sua vez, *a valoração positiva da emergência e popularização de avaliações em larga escala com desenho censitário [F09H - Avaliação censitária (+)]* é um fator que pode ser ilustrado pelos seguintes enunciados: “EA06 - Fundação Lemann (EXCELÊNCIA COM EQUIDADE, 2015, p. 7)”, que valoriza os dados da Prova Brasil para prospectar casos exemplares de escolas públicas com boas práticas pedagógicas e de gestão; “EA16 - Fundação Itaú Social (2017, p. 3)”, que dissemina resultados da Prova Brasil para ampliar seu uso pedagógico por parte dos gestores e equipes técnicas das secretarias de Educação e

profissionais das redes de ensino; “EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)”, que elogia avaliações censitárias como a Prova Brasil e a ANA.

Já a *valoração positiva da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também nas avaliações de larga escala [F11H - Indicadores sintéticos (+)]* é um fator que se manifesta de forma emblemática nos enunciados “EA08 - Reynaldo Fernandes (2007b)”, que se estrutura para explicar e justificar o Ideb, “EA11 - Maria Camila M. Mendonça de Barros (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)”, que justifica a bonificação dos professores a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idespe, bem como em “EA25 – Andréa Hallier de Souza Mendes (FERNANDES, F., 2017)”, que considera o indicador como válido para dimensionar a qualidade escolar.

O fator *valoração positiva da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil [F13H – Expansão do aparelho (+)]* está marcado no enunciado “EA21 - Instituto Unibanco (2016, p. 1)”, ao abordar de forma positiva o “processo de disseminação das avaliações externas entre as redes de ensino”, que se intensificou a partir dos anos 2000 no Brasil.

Vários enunciados manifestam o fator histórico *valoração positiva da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados [F15H - Brasil no Pisa (+)]*: “EA13 – OCDE (2007, p. 12)”, que é uma amostra tematicamente representativa da versão do Relatório do Pisa 2006 que circulou no Brasil; “EA14 – OCDE (2006, p. 82)”, que busca influenciar os sistemas educacionais dos países participantes do Pisa a partir das políticas educacionais das nações com melhor desempenho nessa avaliação internacional; “EA18 - Cláudia Costin (VILLAS-BÔAS, M. A., 2017)”, por tirar conclusões sobre o ensino de Ciências no Brasil a partir dos resultados do Pisa; “EA20 - McKinsey & Company (DORN et al., 2017, p. 4)”, ao valorizar os fatores de sucesso escolar a partir dos dados da avaliação da OCDE; e também “EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)”, que elogia o Pisa como parte dos programas avaliativos que auxiliam no diagnóstico da educação básica e no planejamento de metas e ações educacionais.

O *apoio ao Estado regulador e à governança da educação [F17C – Governança da educação (+)]* também se encontra associado a enunciados orientados para o apoio às avaliações em larga escala. Por exemplo, no enunciado “EA11 - Maria Camila M. Mendonça de Barros (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)”, que enfatiza os “instrumentos adotados pelo governo do Estado para alcançar a qualidade desejada para a rede estadual de ensino paulista”, entre os quais o Saresp, o Idesp, as metas verticais por escola e a bonificação

dos profissionais que cumprem essas metas. Igualmente, no enunciado “EA14 – OCDE (2006, p. 82)”, tal fator ganha materialidade linguística na tese da correlação positiva entre novos modelos de governança (padronização curricular, avaliação externa, autonomia escolar etc.) e melhoria do desempenho dos países no Pisa.

O *apoio à reforma educacional impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais [F19C – Reforma educacional (+)]* pode ser evidenciado em “EA10 - Maria Helena G. Castro (2007, p. 70)”, que aborda de forma positiva o processo histórico de inserção do Brasil na agenda de reforma global da educação nos anos 1990 e 2000, mas também em “EA14 – OCDE (2006, p. 82)”, que associa o bom desempenho dos países no Pisa ao êxito de reformas educacionais em sintonia com essa agenda global.

Já o *apoio à padronização curricular baseada em competências [F21C – Padronização curricular (+)]* imprime marcas nos seguintes enunciados do campo de apoio: “EA03 - Movimento Nacional pela Base (2015, p. 5)”, que anuncia os impactos da padronização curricular na formação inicial e continuada dos professores, nos livros e estratégias didáticas, nas tecnologias voltadas para o ensino e, claro, nas matrizes de especificação das avaliações externas; “EA04 – Manuel Palácios C. Melo (2013, p. 37)”, ao sustentar que avaliação e reforma curricular constituem os pilares da reforma educacional em curso no país; “EA09 - Reynaldo Fernandes (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 6)”, ao defender que “as escolas estariam contribuindo para o futuro de seus estudantes ao priorizar o ensino das habilidades e conhecimentos exigidos nos exames”, uma vez que há correlação positiva entre os resultados dos testes e a renda individual e o crescimento econômico; e também “EA07 - Maria Inês Fini (FINI; SANTOS, 2020, p. 198)”, quando traz uma asserção que explicita o papel da avaliação no processo de implementação da BNCC (“Agora, a avaliação não tem como tomar o lugar do currículo, porque ela vai estar a serviço dele”).

Entre os fatores contextuais, consta também o *apoio aos mecanismos de quase-mercado em educação [F23C – Quase-mercado (+)]*, com marcas no enunciado “EA17 - Claudio de Moura Castro (PORTAL GAÚCHAZH, 2016)”, ao argumentar a favor da demissão de professores de escolas ou de turmas - com desempenhos ruins em testes externos (“Mas dezenas de gerações de alunos aprendem com um professor que já se sabia que era empregado ruim na sua casa ou sua empresa”), bem como no enunciado “EA11 - Maria Camila M. Mendonça de Barros (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009 p. 55)”, ao fazer a defesa da remuneração variável e meritocrática no serviço público, de forma similar ao que acontece no setor privado.



Por sua ordem, o *apoio ao modelo de accountability gerencial centrado na escola* [F25C – *Accountability gerencial (+)*] encontra manifestação textual nos seguintes enunciados: “EA05 - Instituto Alfa e Beto (ELACQUA et al., 2015, p. 24)”, ao defender explicitamente o “controle externo da escola” por meio de avaliações de alto impacto, que inclusive possam implicar intervenção ou o fechamento; “EA10 - Maria Helena G. Castro, (2007, p. 70)”, quem tem entre suas proposições a defesa da responsabilização (unilateral; exclusiva) das escolas pelos resultados educacionais; “EA17 - Claudio de Moura Castro (PORTAL GAÚCHAZH, 2016)”, por atribuir ao professor toda responsabilidade pelo desempenho escolar e por defender a responsabilização punitiva (“um mecanismo para depurar o sistema”); “EA15 - Priscila Cruz (2018)”, ao conferir a avaliação externa da escola o *status* de dispositivo democrático para o monitoramento da educação pela sociedade, sem qualquer menção a outros dispositivos avaliativos ou outras instâncias educacionais avaliadas.

O *apoio às políticas de gestão da qualidade do produto escolar* [F27C – *Qualidade do produto (+)*] é um fator contextual que se manifesta, por exemplo, no enunciado “EA01 - Brasil (1993, p. 59)”, ao anunciar o Saeb como “o” programa para aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas e assim definir as ações de qualificação da educação básica; mas também em “EA08 - Reynaldo Fernandes (2007b)”, que é um amostra tematicamente representativa de uma entrevista que justifica o Ideb como “o” indicador da qualidade educacional no Brasil; e podendo incluir o enunciado “EA21 - Instituto Unibanco (2016, p. 1)”, que explicitamente define a avaliação em larga escala como um dispositivo para “aferir a qualidade do ensino” tendo em vista o apoio ao trabalho das secretarias de educação estaduais e municipais no “enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes”.

Entre os exemplos mais emblemáticos do *discurso economicista e variantes associadas* [F29I – *Discurso economicista*] vale citar o enunciado “EA09 - Reynaldo Fernandes (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 6)”, ao justificar que o ensino para os testes teria até um lado positivo uma vez que “os resultados dos testes estão positivamente correlacionados com a renda individual futura dos indivíduos, a produtividade e o crescimento econômico”; mas também poderá ser citado o enunciado “EA13 – OCDE (2007, p. 12)”, por associar os resultados da avaliação em larga escala com o aprimoramento das medidas relacionadas ao capital humano, até então apoiadas exclusivamente nos anos de escolaridade concluída da população, mas que agora passaria a considerar também os conhecimentos e as habilidades ao final da escolarização básica.

Em relação aos fatores epistemológicos, o *paradigma objetivista e quantitativista de avaliação* [F31Ep – *Paradigma objetivista (+)*] encontra manifestação mais acentuada nos seguintes enunciados: “EA02 – Ruben Klein (2013a, p. 107)”, ao defender as vantagens da Teoria da Resposta ao Item – TRI, que é a metodologia estatística e psicométrica adotada pelo Saeb; “EA01 - Brasil (1993, p. 59)”, que traz como argumento a defesa da mensuração do desempenho escolar como estratégia de avaliação do sistema de educação básica no Brasil; “EA08 - Reynaldo Fernandes (2007b)”, ao explicar e justificar o Ideb como uma indicador de qualidade operacional, objetivo e de fácil compreensão; “EA09 - Reynaldo Fernandes (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 6)”, por apostar em evidências educacionais quantitativas e estudos econométricos aplicados em educação; “EA13 – OCDE (2007, p. 12)”, por tematizar a mensuração do capital humano pela combinação de indicadores relativos ao anos de escolaridade com indicadores de desempenho escolar aferidos por avaliações em larga escala; “EA22 - Viviane Senna et al. (SENNA et al. 2017, p. 5)”, que faz uma apologia da medida educacional (anáfora de ‘medir’, repetido três vezes em três orações consecutivas) como imperativo para “assegurar o direito à educação a cada indivíduo”; “EA23 – Amaury Patrick Gremaud (GREMAUD, 2011, p. 4)”, ao fazer uma apologia dos indicadores de avaliação em larga escala em relação ao possível “impressionismo”, “senso comum” e visão distorcida dos profissionais da educação em relação à realidade da escola em que trabalham; “EA25 – Andréa Hallier de Souza Mendes (FERNANDES, F., 2017)”, pela valorização das medidas externas da qualidade escolar - “Aumentar um décimo na nota da Prova Brasil ou do Ideb representa muito!”.

Em relação aos fatores políticos, a *visão programática que valoriza a regulação vertical da escola pelo Estado, com primazia da avaliação externa* [F33P – *Rede de regulação vertical*] aparece subjacente aos enunciados do campo de apoio, de forma mais ou menos marcada. Entre os exemplos mais emblemáticos, é possível citar “EA03 - Movimento Nacional pela Base (2015, p. 5)”, que tem por tese central a regulação vertical da educação básica por meio da BNCC e de sua associação com as avaliações em larga escala, tendo em vista um impacto global no sistema escolar – formação docente, livros didáticos, programas e estratégias de ensino, tecnologias educacionais etc.; mas também vale citar “EA14 – OCDE (2006, p. 82)”, ao argumentar que os países que estão no topo do Pisa são aqueles que implementaram programas de regulação vertical do Estado sobre as escolas – currículo comum, padrões de desempenho escolar, sistemas de avaliação externa etc.; e ainda “EA28 - Maria Inês Fini (FINI; SANTOS, 2020, p. 198)”, ao deixar claro que BNCC e avaliação

externa são duas faces da regulação vertical da escola (“E não há como negar o fato de, concluída a avaliação, a escola ser informada sobre o que ela tinha que ter ensinado”). A rede sociodiscursiva desta agenda envolve: a) atores individuais - especialistas em avaliação, economistas, presidentes e ex-presidentes do Inep, dirigentes do MEC e de secretarias de educação, diretores de escola, acadêmicos e pesquisadores, líderes e porta-vozes de organizações do terceiro setor (fundações e organizações não governamentais - ONGs), colunistas de veículos de comunicação, dirigentes de organismos internacionais; e b) atores institucionais - governos, secretarias de educação, Inep; frentes sociais como o de apoio à BNCC (EA03 - Movimento Nacional pela Base), ongs educacionais, fundações privadas, organismos multilaterais, empresa global com a de consultoria de gestão, Instituições de prestação de serviço avaliativo.

Em conjunto esses fatores podem ser tomados como parâmetros da configuração argumentativa do campo de apoio às avaliações em larga escala. A partir de um paradigma objetivista e quantitativista de avaliação, esse campo aposta nas qualidades técnicas processo avaliativo e de seus resultados, bem como de seus usos e efeitos positivos em prol da qualidade da educação básica. Não por acaso o campo de apoio valoriza positivamente eventos-chave da trama histórica dessas avaliações no Brasil, como a emergência das avaliações censitárias e dos indicadores ancorados em seus resultados, a expansão do aparelho de avaliação no Brasil e a participação dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais. Desde uma matriz ideológica economicista - ou meritocrática, gerencialista, cientificista -, sustentada por uma rede sociodiscursiva que aposta na regulação vertical da escola pelo Estado, os sujeitos desse campo tendem a ser entusiastas da política de governança da educação e de seus dispositivos - reformas educacionais, padronização curricular, mecanismos de quase-mercado, programas de *accountability* gerencial e gestão da qualidade do produto escolar por meio de avaliação e indicadores externos.

### **2.6.3 Evidências dos fatores associados ao campo de recusa**

O Quadro 10 organiza evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de recusa seguindo a mesma estrutura do quadro anterior, ou seja, com uma coluna central com 25 enunciados extraídos de produções textuais com uma abordagem negativa em relação à modalidade avaliativa externa e em larga escala, uma coluna antecedente com a identificação sequenciada dos enunciados de recusa (ER) acompanhada dos respectivos descritores do enunciador e da texto de origem de cada enunciado, além de uma coluna final com os fatores sobressalentes que podem ser depreendidos dos enunciados. Na parte subsequente, da mesma

forma que no subitem anterior, a análise descritiva do quadro abaixo explicita as marcas textuais de cada um dos fatores associados ao campo de recusa em um subconjunto de enunciados emblemáticos. Por fim, busca-se definir o campo de recusa a partir de parâmetros fornecidos pela agregação dos seus fatores associados.

**Quadro 10** - Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de recusa.

DESCRITORES	ENUNCIADO	FATORES
<p>ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)</p> <p>Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED/Unicamp</p> <p>Artigo sobre avaliação da escola</p>	<p>Essa pesquisa destaca-se por sua posição crítica à avaliação educacional baseada em testes padronizados, na comparação de dados quantitativos descontextualizados e no ranqueamento de escolas que, presentes em diferentes países, não vêm alterando para melhor a qualidade da educação. [...]</p> <p>Reações propositivas a políticas de avaliação “<i>produtocentradas</i>” precisam ser engendradas no interior da escola, lócus que reúne forças sociais que coletivamente precisam interrogar-se acerca dos sentidos do que fazem e do que elegem fazer, substituindo um fazer mecânico pelo intervir crítico e eticamente implicado. Resistências propositivas para refrear os efeitos das aprendizagens de cunho utilitarista impostas à juventude e que dela subtraem oportunidades de desenvolvimento humano, especialmente no campo dos valores, desprezados nas formas hegemônicas de avaliação que respondem aos interesses mercadológicos. (MENDES et al., 2015, p. 1285-1288).</p>	<p>F32Ep - Paradigma objetivista (-)</p> <p>F06E – Usos negativos</p> <p>F36C – Qualidade restrita ao produto (-)</p> <p>F30I – Discurso crítico</p> <p>F22C - Padronização curricular (-)</p>
<p>ER02 – Ana Maria Saul (SAUL, 2015, p. 1301)</p> <p>Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP</p> <p>Artigo discute a lógica do controle em avaliações externas</p>	<p>Essa efervescência avaliativa, ao lado de ser um bom mote para a grande imprensa, constitui-se em interessante nicho de mercado na sociedade capitalista contemporânea. As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação. Em consequência, instalou-se um atraente mercado competitivo para esses</p>	<p>F08E – Efeitos negativos</p> <p>F24C – Quase-mercado (-)</p>

	produtos educacionais, e nele florescem as empresas que visam a auferir altos lucros com a venda dessa mercadoria – a educação. (SAUL, 2015, p. 1301)	
ER03 – Olinda Evangelista (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11) Docente da UFSC Artigo discute a influência do Todos Pela Educação (TPE) na política educacional	A subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados por descritores de “competências” necessariamente afins à sociabilidade reclamada pelo capital, aferidas em quase todo o planeta pelo <i>Programme for International Student Assessment</i> (Pisa) [...] que, grosso modo, o MEC e o TPE objetivam implementar em todo o país, efetiva o autoritarismo travestido de “inovação didática”, como a redução do professor a manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11)	F16H - Brasil no Pisa (-) F22C – Padronização curricular (-)
ER04 - Vânia Márcia da Silva Laurentino (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 38) Docente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL Artigo sobre avaliação externa	A forma com que a avaliação externa é apresentada à sociedade é de modo a estimular a cobrança e a visibilidade social do índice, e o seu apelo midiático procura desresponsabilizar o Estado de seu papel fundamental, norteado pela LDB 96/94, que é ofertar ensino de qualidade: —Art. 3ºInciso IX – garantia de padrão de qualidade, porém, o conceito de qualidade ocorre na perspectiva mercadológica do neoliberalismo. [...] (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 38)	F28C – Qualidade do produto (-)
ER05 - Thainá Portela Rêgo Ribeiro (RIBEIRO, T. P., 2014, p. 7-8) Pedagoga; Mestre em Educação pela Unesp Trabalho de evento científico que discute avaliação educacional	As avaliações em larga escala utilizadas no contexto neoliberal, ao invés de acompanharem o desenvolvimento global dos alunos, incentivam a escola e até mesmo aos professores a se organizarem em função desses exames, com vistas muitas vezes aos bônus, premiações e demais benefícios oferecidos às escolas melhores classificadas. As avaliações externas tem feito somente uma verificação da aprendizagem, na medida em que reproduzem em números as escolas com melhor desempenho, o que deixa de lado as reais necessidades de desenvolvimento dos alunos. Por fim a instituição escolar se torna um lugar em	F24C – Quase-mercado (-) F08E – Efeitos negativos

	que há forte competição entre as próprias escolas, entre os professores e até mesmo entre os alunos, não favorecendo um ambiente social adequado no sentido de solidariedade, amizade. (RIBEIRO, T. P., p. 7-8)	
ER06 - José Pedro Simas Filho (SIMAS FILHO, 2018, p. 445) Professor da rede pública, Doutor em Educação pela UFSC Tese de Doutorado sobre a “Prova Floripa” <sup>31</sup> de Ciências	[...] a Prova Floripa, enquanto uma avaliação focada no rendimento escolar e na gestão por resultados tem direcionado a política educacional, principalmente no tocante as diretrizes curriculares da RMEF. Assim percebemos uma tendência de controle dos saberes (leia-se conteúdos curriculares) selecionados e trabalhados nas escolas e no ensino de Ciências, o planejamento e as metodologias de ensino e a formação dos professores. Tudo isso respingando e balizando a padronização da qualidade da educação das escolas e do ensino de Ciências. Esse desdobramento da Prova Floripa nos faz acreditar que enquanto uma política de avaliação educacional local afetou e dirigiu a tomada de decisões no campo do currículo e do ensino desenvolvido nas escolas da Rede [...]. (SIMAS FILHO, 2018, p. 445)	F22C – Padronização curricular (-) F08E – Efeitos negativos F10H - Avaliação censitária (-)
ER07 - Fabiano A. dos Santos (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 312-313) Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS Artigo (capítulo de coletânea) sobre implicações das avaliações em larga escala	A elaboração de uma agenda internacional para a educação escolar, desde os anos 1990, é uma das questões que precisam ser estudadas com bastante atenção. O presente estudo mostrou que essa agenda vai se constituindo ao longo do tempo, respondendo às exigências dos Organismos Multilaterais, cuja função tem sido a de promotores das políticas neoliberais. Além de estudar a construção e consolidação dessa agenda, o estudo em tela demonstrou a importância de pesquisar seus impactos sobre as escolas e o trabalho docente. Uma das principais prioridades dessa agenda tem sido a associação entre qualidade da educação, avaliações externas e atuação dos professores.  Os professores acabam assumindo a responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações, deixando de questionar sua validade e o	F12H - Indicadores sintéticos (-) F20C – Reforma educacional (-) F08E – Efeitos negativos

<sup>31</sup> “Prova Floripa” é a denominação do programa de avaliação da rede municipal de ensino de Florianópolis - Santa Catarina (cf. SIMAS FILHO, 2018; <https://provafloripa.caedufjf.net/>).

	<p>que, de fato, representam para a formação humana e escolar dos alunos. Passam a buscar estratégias para melhorar as notas alcançadas por suas escolas, deixando de analisar criticamente esses testes padronizados. Esse modelo curricular gera, também, mudanças na rotina escolar que incidem sobre a organização e seleção dos conteúdos, uma vez que a escola para ser bem avaliada, passa a incorporar programas de treinamento para as avaliações realizadas.</p> <p>Por fim, o estudo ora realizado mostrou que não existem diferenças significativas entre a escola com um dos melhores Ideb e aquela com um dos piores. [...] (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 312-313)</p>	
<p>ER08 - Vitor Henrique Paro (PARO, 2011, p. 709)</p> <p>Docente da USP</p> <p>Artigo científico sobre qualidade do ensino</p>	<p>De outro lado, os tomadores de decisão nos altos cargos dos sistemas educacionais também pautam suas “políticas” na busca de melhores pontuações, confiando na importância desses sistemas de “avaliação” externa, e pressionando as autoridades escolares a agirem de acordo com o ideal de superar as pontuações ínfimas verificadas. Assim, do alto de seu desconhecimento do fato educativo, e em sua ambição (e ilusão) de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes. Na escola pesquisada, tive a informação de que o material “pedagógico” enviado pela Secretaria de Educação tinha o objetivo de preparar as crianças para responderem as perguntas e exercícios do Saesp. Em síntese, o que acaba pautando a educação escolar não é o objetivo de construir personalidades, mas de formar seres que respondam adequadamente esses exames. Se a maior parte deles, no futuro, só guarda uma parcela insignificante desse conteúdo, como aliás acontece, pouco importa, do ponto de vista dos formuladores de políticas educacionais. (PARO, 2011, p. 709)</p>	<p>F18C – Governança da educação (-)</p> <p>F06E – Usos negativos</p> <p>F10H - Avaliação censitária (-)</p>
<p>ER09 - Rubens Barbosa Camargo (FERNANDES, E.,</p>	<p>[...] Aqui, em São Paulo, por exemplo, em apenas dois meses do ano passado (outubro e novembro) os alunos fizeram a Prova Brasil, o Sistema de</p>	<p>F02E – Objeto indireto da avaliação (-)</p>

<p>2010)</p> <p>Docente da USP</p> <p>Entrevista ao Portal “Nova Escola”</p>	<p>Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Prova São Paulo, na rede municipal. Foram avaliadas basicamente as mesmas disciplinas e os mesmos anos. Porém ninguém sabe dizer para onde convergem os resultados. Eles provam que o professor está ensinando mal? Que os alunos não estão aprendendo? Na minha opinião, acreditar nisso é pensar muito pequeno, é ignorar a responsabilidade dos gestores escolares e, claro, dos governantes nesse processo. Eu vejo toda essa cultura das avaliações externas como uma estratégia para tentar determinar alguns culpados e desresponsabilizar outros. E defendo a importância de pensar em quais critérios devemos utilizar para fazer essas avaliações, quais devem ser seus objetivos e, principalmente, qual é o uso que queremos fazer desses instrumentos. É triste ver que ninguém faz absolutamente nada com esses resultados. Essas avaliações globais são caríssimas e os diagnósticos, hoje, não trazem nenhuma perspectiva de solução ou direcionamento, seja para o professor, seja para o gestor da escola, seja para os técnicos da rede. (FERNANDES, E., 2010).</p>	<p>F26C – <i>Accountability</i> gerencial (-)</p> <p>F14H - Expansão do aparelho (-)</p> <p>F10H - Avaliação censitária (-)</p>
<p>ER10 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)</p> <p>Docente da Universidade Federal Fluminense</p> <p>Artigo científico sobre avaliação externa</p>	<p>Observamos a ampliação do sistema de avaliação externa, por meio de testes standardizados, que se expressa pela criação de mais um exame nacional de larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aprofundando os mecanismos de controle e redução dos processos de ensino e de aprendizagem desde o início da vida escolar propostos pela Provinha Brasil, e pela instituição de exames de larga escala para sistemas estaduais ou municipais, como o que abordamos neste trabalho. Diante dos índices insuficientes do Ideb, antecipa-se e amplia-se a inserção das crianças no sistema de avaliação externa. A avaliação permanece proposta como um procedimento técnico, vinculado à mensuração e controle, realizado por instrumentos unificados. (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)</p>	<p>F14H - Expansão do aparelho (-)</p> <p>F10H - Avaliação censitária (-)</p> <p>F32Ep- Paradigma objetivista (-)</p>
<p>ER11 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN,</p>	<p>Da perspectiva teórico-epistemológica em que me situo, os exames nacionais standardizados, com sua potência de controle e uniformização, não</p>	<p>F30I – Discurso crítico</p>



<p>2012, p. 590-591)</p> <p>Docente da Universidade Federal Fluminense</p> <p>Artigo científico sobre avaliação da alfabetização</p>	<p>atendem às necessidades das classes populares, que buscam a democratização do conhecimento como instrumento de sua histórica luta por libertação. A parcial conquista pelas classes populares de seu direito à escola não pode ser apagada e traduzida como concessão. Suas demandas trazem o diálogo com as margens socioculturais para o centro da reflexão sobre a composição do currículo, seu desdobramento nas práticas escolares cotidianas e a dinâmica de avaliação implementada. (ESTEBAN, 2012, p. 590-591)</p>	
<p>ER12 - Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 211-214)</p> <p>Docente da Universidade de Passo Fundo</p> <p>Artigo científico sobre avaliações em larga escala</p>	<p>Por essa perspectiva, as avaliações em larga escala, sobretudo graças ao seu conteúdo e forma, colaborariam para a desindexação do conhecimento de sua realidade de produção e apropriação, por limitar e hierarquizar conteúdos e habilidades, incluindo ou excluindo experiências culturais e intelectuais na construção de matrizes de referência uniformes para toda uma população, a despeito da diversidade que a constitui. [...]</p> <p>Não se pode ficar indiferente à perspectiva de avaliação endereçada pelas aferições em larga escala. Trata-se, sem dúvida, de uma perspectiva de educação bancária e, nesta direção, não há como descolar os princípios de uma educação bancária da estrutura social e política que a mantém e nela se articula. Seria ingênuo tomar uma prática como essa, hoje de caráter onipresente nas redes de ensino, como um mero acidente ou um ato de displicência ou ignorância acerca da não criticidade que a ela subjaz, antes, pode-se antever uma intencionalidade em condicionar os processos educacionais a parâmetros ideologicamente engajados em perspectivas tecnicistas e utilitaristas de educação e sociedade. (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 211-214)</p>	<p>F38I – Discurso crítico</p> <p>F22C – Padronização curricular (-)</p>
<p>ER13 – Sepe/RJ (SEPE/RJ, 2014)</p> <p>Sindicato Estadual do Profissionais de Educação do Rio de</p>	<p>A imprensa divulgou hoje que a secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, vai pedir exoneração do cargo e em seu lugar entrará a subsecretária Helena Bomeny. A saída de Costin, na verdade, é um fato ansiosamente aguardado pela categoria – a sua exoneração</p>	<p>F20C – Reforma educacional (-)</p> <p>F24C – Quase-mercado (-)</p> <p>F01E – Objeto</p>

<p>Janeiro</p> <p>Nota oficial do Sepe/RJ sobre a saída da secretária Cláudia Costin da Secretaria Municipal de Educação - SME do Rio de Janeiro<sup>32</sup></p>	<p>inclusive era uma das reivindicações da greve do ano passado.</p> <p>A relação entre os profissionais de educação e sua secretária era muito ruim – distante das escolas, ela implementou, a ferro e fogo, sem discussão com os professores e funcionários, um pacote de maldades travestido com o termo “meritocracia”. Este pacote vai desde provas feitas por entidades externas à SME para “aferir” o trabalho dos professores; passa pelo uso de cadernos ditos pedagógicos, também feitos externamente, repletos de erros e fora da realidade das escolas municipais; e culmina com a utilização de verba pública para financiar entidades privadas, em uma terceirização criminosa do serviço público.</p>	<p>indireto da avaliação (-)</p>
<p>ER14 - Juan Francisco Remolina Caviedes (CAVIEDES, 2017, p. 199-203)</p> <p>Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia</p> <p>Tese de Doutorado sobre a política de avaliação na Colômbia e no Brasil</p>	<p>Ainda nesse cenário ideológico do pensamento neoliberal e neoconservador, o mérito aparece como outro princípio que permeia a estrutura política do sistema educacional colombiano e brasileiro, principalmente, por meio da implementação de bônus salariais como prêmios à produtividade. As avaliações externas surgem como mecanismo do novo Estado-avaliador por meio do qual é possível medir a eficiência do trabalho docente a fim de promover políticas de gestão meritocrática e de pagamento por desempenho. [...]</p> <p>Também, foram mencionadas situações escolares que, articuladas com os resultados nas provas externas, alternavam-se entre fatos de premiação e punição, de seleção e discriminação social. Assim, desde o aumento e a supressão dos recursos técnicos e financeiros, é possível passar à eleição do pessoal mais competente, em detrimento do considerado menos capaz. (CAVIEDES, 2017, p. 199-203)</p>	<p>F24C – Quase-mercado (-)</p> <p>F18C – Governança da educação (-)</p>
<p>ER15 - Claudia de Oliveira Fernandes (FERNANDES; NAZARETH, 2011,</p>	<p>Como consequência dessa ótica de avaliação e qualidade da educação, entende-se também que o currículo deva ser padronizado para atender às demandas das provas. Dentre as estratégias para</p>	<p>F22C – Padronização curricular (-)</p>

<sup>32</sup> Claudia Costin foi Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre janeiro de 2009 e maio de 2014, na gestão do Prefeito Eduardo Paes, avaliação municipal (Prova Rio), com uma gestão marcada por muitas tensões com a categoria de professores, o que inclui uma greve em 2013.

<p>p. 69-70)</p> <p>Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)</p> <p>Artigo científico sobre a “retórica da educação de qualidade”</p>	<p>diminuir as defasagens identificadas nos exames, as escolas devem estabelecer formas de treinamento para as provas e incentivos para alunos e funcionários que melhor se adequem ao sistema, visando fortalecer uma cultura meritocrática e competitiva em detrimento de outros fatores, como a valorização da carreira docente [...].</p> <p>Pode-se, ainda, problematizar o fato de que provas padronizadas e elaboradas num nível central não garantem a qualidade da educação no sentido que abordamos neste estudo, uma vez que não consideram as diferenças nem entre os sujeitos que aprendem, nem entre os grupos de discentes ou docentes, nem entre as unidades escolares. (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 69-70)</p>	<p>F08E – Efeitos negativos</p> <p>F32Ep-Paradigma objetivista (-)</p>
<p>ER16 – CSP CONLUTAS<sup>33</sup> (CSP CONLUTAS, 2011)</p> <p>Central Sindical Popular – CSP Conlutas</p> <p>Cartilha sindical sobre “provas externas” [elaborada por uma dirigente do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Sepe/RJ]</p>	<p>Avisos para os alunos sobre provas externas: [...]</p> <p>- Os piores alunos não precisam frequentar a escola nos dias das provas. Caso estejam presentes, serão retirados de suas salas de aula nos horários das provas.</p> <p>- Treine as questões das apostilas e as provas do ano passado do seu irmão mais velho, elas serão repetidas.</p> <p><i>Sou Professor: Não treino aluno! Não colete e nem processo dados! Não sou fiscal de provas! Minha tarefa é Ensinar! [...]</i></p> <p>Esperamos que de posse deste instrumento os educadores cariocas possam melhorar sua organização e mobilização para derrotar definitivamente a política de Eduardo Paes, aplicada pela Sr<sup>a</sup> Claudia Costin. Derrotar estes ataques é mais um passo para a retomada da autonomia pedagógica, para preservar a saúde dos educadores, para a recuperação das relações sociais no interior das escolas e para a defesa de uma educação de qualidade para os alunos do ensino</p>	<p>F08E – Efeitos negativos</p> <p>F30I – Discurso crítico</p> <p>F35P – Rede de autorregulação da escola</p> <p>F01E – Objeto indireto da avaliação (-)</p>

<sup>33</sup> A CSP Conlutas – Central Sindical e Popular – foi fundada no Congresso Nacional da Classe Trabalhadora – CONCLAT – ocorrido na cidade de Santos, São Paulo, nos dias 5 e 6 de junho de 2010. Nasce da corrente sindical “Coordenação Nacional de Lutas – CONLUTAS”, que se organizava desde 2004, que uniu sindicalistas que se opuseram às reformas (da previdência, por exemplo) aplicadas no início do governo Lula (cf.: <http://cspconlutas.org.br/>).

	<p>básico. [...]</p> <p>As provas de aferição, ou chamadas provas externas, são mecanismos utilizados pelos governos para levantar dados, colher informações e classificar escolas e professores. Elas não possuem nenhum caráter pedagógico e não são parte do nosso projeto político pedagógico. (CSP CONLUTAS, 2011)</p>	
<p>ER17 NAI-Feusp (NAI-FEUSP, 2021)</p> <p>Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP<sup>34</sup></p> <p>Texto de apresentação do Site NAI-Feusp</p>	<p>Num contexto em que a avaliação hegemônica apresenta-se como um fim em si mesma e a serviço da homogeneização das realidades educativas e sociais, o NAI-Feusp tem como propósito fomentar nas instituições públicas da educação básica uma alternativa avaliativa, com a formulação de um Projeto Político Pedagógico capaz de promover um diagnóstico consistente sobre o trabalho educativo, ponto de partida para um pacto de qualidade negociada, que redefine localmente a relação da escola com a comunidade, modificando, também, a relação com outros serviços públicos locais, com outras escolas públicas do território e com a Universidade. (NAI-FEUSP, 2021)</p>	<p>F35P – Rede de autorregulação da escola</p>
<p>ER18 - Marcos Francisco Martins (MARTINS, M. F., 2021, p. 52-53)</p> <p>Professor Associado da UFSCar</p> <p>Artigo (capítulo de coletânea coletiva) que discute avaliação da educação</p>	<p>Caso se adote como referência à avaliação a concepção liberal de ser humano, isto é, como escopo do processo de formação humana o indivíduo que se basta a si mesmo, independentemente das condições histórico-sociais, os resultados esperados é que a escola (se a educação avaliada for a escolar) se volte à produção de competências individuais, cuja aferição da qualidade ocorre por sistemas centrados na identificação quantitativa do mérito de cada um(a), o que possibilita a expressão por meio de ranqueamento. [...] na configuração hodierna do cenário educacional, ganham centralidade as avaliações em larga escala (de sistemas e de políticas educacionais), que são externas ao contexto em que o processo educativo se processa (desenvolvida por governos, instituições estatais</p>	<p>F32Ep- Paradigma objetivista (-)</p> <p>F02E – Objeto indireto da avaliação (-)</p>

<sup>34</sup> O Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP (NAI-Feusp) é um núcleo de extensão, pesquisa e estágio curricular, que articula profissionais de escolas públicas e estudantes de Licenciatura em torno da temática da Autoavaliação Institucional (cf. <https://sites.usp.br/naifeusp/>).

	<p>e/ou extra estatais, organizações multilaterais/multinacionais) e sem diálogo e participação dos sujeitos educativos, com testes padronizados, por vezes, mundialmente, fornecendo um diagnóstico universal com a divulgação dos resultados (<i>accountability</i>), o que propicia a retroalimentação das demais avaliações e dos processos educativos, tensionando-os a se reformularem. [...]</p> <p>Diminui-se, sobremaneira, a incidência de aspectos econômicos e histórico-sociais, observados qualitativamente, no processo avaliativo, e amplia-se, desmedidamente, a preocupação em evidenciar os aspectos quantitativos, embora toda métrica quantitativa guarde aspectos qualitativos também.</p> <p>Esse sistema de avaliação constitui-se como seletivo e classificatório, portanto, excludente. Dele resulta, entre outras, a culpabilização individual do(a) educando(a) e/ou do(a) educador(a) pelo desempenho estudantil, ou das escolas, isoladamente, pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nos limites de suas cercanias. (MARTINS, M. F., 2021, p. 52-53)</p>	
<p>ER19 – Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)</p> <p>Docente da Universidade de São Paulo – USP</p> <p>Artigo sobre o Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP</p>	<p>Da mesma forma que Saul, o Núcleo entende que as mensurações das provas externas estabelecem hierarquias institucionais de excelência sem levar em consideração os contextos de exclusão, injustiça e violência que caracterizam a maioria das escolas públicas brasileiras. Do ponto de vista curricular, exige-se dos estudantes o domínio passivo de conhecimentos básicos prontos, sem a devida leitura crítica do mundo com vistas a transformá-lo. Trata-se de um sistema de controle dos processos e produtos educacionais, que responsabiliza os professores e a escola, desresponsabilizando o Estado e os formuladores das políticas públicas.</p> <p>A avaliação negociada recusa categoricamente a ingerência nos sistemas educativos e das escolas em nome de uma lógica de mercado na educação pública. A resistência ao Pisa, por exemplo, é parte de uma luta mais ampla contra as políticas neoliberais estimuladas por organismos</p>	<p>F22C – Padronização curricular (-)</p> <p>F26C – <i>Accountability</i> gerencial (-)</p> <p>F35P – Rede de autorregulação da escola</p> <p>F16H - Brasil no Pisa (-)</p> <p>F20C – Reforma educacional (-)</p>

	<p>multilaterais (Banco Mundial, por exemplo), corporações privadas e a grande mídia, com vistas à privatização (em maior ou menor grau) da educação pública, transformada em mercadoria padronizada a ser oferecida a estudantes de qualquer parte do mundo, desprezando diferenças culturais - educação que passa a ser avaliada/normalizada por uma única métrica. Subjaz a disputa da avaliação, uma resistência ao currículo utilitarista da formação centrada em competências básicas. (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)</p>	
<p>ER20 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2004, p. 1153)</p> <p>Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</p> <p>Artigo sobre a formação de professores na cultura do desempenho</p>	<p>Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para este tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de desempenho. (SANTOS, L. L., 2004, p. 1153)</p>	<p>F04E – Limitações técnicas</p> <p>F08E – Efeitos negativos</p> <p>F18C – Governança da educação (-)</p>
<p>ER21 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2013, p. 237-238)</p> <p>Docente da UFMG</p> <p>Artigo sobre avaliação em larga escala</p>	<p>[...] Ao contrário, como já foi mostrado, a cultura da avaliação exacerba sentimentos como a vaidade, a competição, a inveja, a culpa, a cobiça.</p> <p>De uma maneira bem polarizada e dicotômica, apenas como recurso didático, observa-se que no interior da educação, de um lado estão aqueles preocupados com os resultados, os produtos, e de outro estão aqueles preocupados com o processo. Esses últimos estão constantemente discutindo as condições em que a educação se efetiva, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação. As condições envolvem desde a infraestrutura física, os prédios escolares e seus</p>	<p>F08E – Efeitos negativos</p> <p>F36C – Qualidade restrita ao produto (-)</p>

	<p>equipamentos, até a formação docente, a definição do currículo e das práticas pedagógicas e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Quem está concentrado no produto vê avaliação como indutora de mudanças e, realmente ela pode trazer mudanças, pois para isso as pessoas fazem até mesmo o indesejável e o pouco ético. [...]</p> <p>(SANTOS, L. L., 2013, p. 237-238)</p>	
<p>ER22 - Eduardo Carlos Souza Cunha (CUNHA; MÜLLER, 2018, p. 159-161)</p> <p>Professor da rede municipal de Vila Velha – ES; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES</p> <p>Artigo sobre avaliações em larga escala</p>	<p>Vivemos em um mundo marcado pela quantificação em todos os sentidos, ou seja, quantificação de resultados, de saberes, de caráter, e, até mesmo, de mensuração e quantificação do qualitativo. Enfim, a tentativa de se mensurar todas as coisas acaba por reduzir possibilidades e cria uma tendência reducionista e despotencializada, o que termina por resultar em padrões, regulações e controles.</p> <p>Nesse viés, cabe-nos perguntar: a quem o modelo de uma Base Nacional Comum Curricular está servindo? Um currículo nacional e comum? De padronização? Contra a diferença e a favor de uma uniformidade? E qual a finalidade e o propósito de avaliações meramente quantitativas e totalmente descoladas do cotidiano que não considera uma multiplicidade de saberes, mas sim uma única forma de saber? [...]</p> <p>A busca pela qualidade da educação é o grande desafio que todos – Estado, escolas, profissionais da educação, estudantes, famílias, sociedade em geral – buscam na contemporaneidade. Porém, compreendemos que a qualidade não pode estar vinculada aos números externados nos resultados das avaliações em larga escala, nem pelo ranqueamento entre as mais diversas instituições (públicas ou privadas), mas pelo desenvolvimento processual e integral do estudante, considerando assim, a latente complexificação e tessitura deste desenvolvimento via emergência de saberes e conhecimentos despotencializados no cotidiano. (CUNHA; MÜLLER, 2018, p. 159-160)</p>	<p>F32Ep- Paradigma objetivista (-)</p> <p>F36C – Qualidade restrita ao produto (-)</p>
<p>ER23 - José Carlos Libâneo (LIBÂNEO,</p>	<p>A vinculação da avaliação do desempenho escolar exclusivamente a resultados nas provas de</p>	<p>F04E – Limitações</p>

<p>2018, p. 68-71)</p> <p>Docente da Universidade Federal de Goiás, autor de livros de referência na área de Didática</p> <p>Artigo sobre políticas de qualidade escolar</p>	<p>avaliação externas não considera o papel do aluno na aprendizagem e as condições suscitadoras da aprendizagem autônoma. As avaliações externas não dão conta de avaliar adequadamente competências imprescindíveis para a formação humana como a expressão do pensamento por meio da escrita, a formação de conceitos, a expressão de emoções, ler correntemente e interpretar textos, entre outras capacidades intelectuais. O êxito ou o fracasso dos alunos depende tão-somente da correspondência entre o que exigem as provas de avaliação externas e as respostas aos testes. [...] Os resultados de desempenho escolar dos alunos podem servir para o controle do trabalho das escolas e dos professores, mas não ajudam a tomar medidas sobre como ajudar os estudantes a aprender melhor, como melhorar o ambiente escolar para melhor aprendizagem, como ajudar os professores a ensinarem melhor simplesmente porque estes objetivos não podem ser captados pelos resultados nos testes padronizados. [...]</p> <p>Qual a utilidade dos indicadores quantitativos e do Ideb senão impor uma uniformidade de desempenho, sem que o Estado supra todas as escolas de condições para chegar aos padrões estabelecidos? Não estaria havendo certa perversidade em pautar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos a um padrão daquela escola bem-sucedida ou do professor bem-sucedido? (LIBÂNEO, 2018, p. 68-71)</p>	<p>técnicas</p> <p>F26C – <i>Accountability</i> gerencial (-)</p> <p>F12H - Indicadores sintéticos (-)</p>
<p>ER24 - Simônia Peres da Silva (SILVA, P. S., 2018, p. 145-146)</p> <p>Pedagoga do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano</p> <p>Artigo (capítulo de coletânea) sobre a reforma educacional</p>	<p>A reforma educativa implantada na rede de ensino do Estado de Goiás, nos últimos anos, representa, no âmbito local, as políticas em curso no contexto nacional, que, por sua vez, fazem ressoar o processo de internacionalização das políticas educacionais, deixando como marca o processo de padronização e uniformização da educação escolar. O foco em resultados quantitativos e cumprimento de metas mensuráveis com base apenas em um conjunto de conhecimentos básicos – leitura, matemática, ciências e tecnologia – reduz, aligeira e empobrece a formação dos estudantes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento nas várias áreas de</p>	<p>F04E – Limitações técnicas</p> <p>F20C – Reforma educacional (-)</p>



de Goiás	conhecimento. Tal reforma educativa, consubstanciada em leis, diretrizes, programas, projetos, documentos escolares, dados estatísticos, materiais didáticos e outros correlatos, caracteriza-se como resposta aos anseios articulados das elites econômicas internacional, nacional e regional, principalmente em relação à reestruturação do papel e da responsabilidade do Estado nas políticas educacionais públicas, tendo em vista sua diminuição crescente e a assimilação dos padrões empresariais de resultados e metas pela política educacional. [...] (SILVA, P. S., 2018, p. 145-146)	
----------	--	--

**Fonte:** elaboração própria.

Conforme evidenciado no Quadro 10, a *valorização negativa da conversão do sujeito avaliado em objeto indireto da avaliação [F02E – Objeto indireto da avaliação (-)]* encontra manifestação textual mais saliente nos seguintes enunciados: “ER09 - Rubens Barbosa Camargo (FERNANDES, E., 2010)”, ao contestar os resultados das avaliações em larga escala como medida para avaliar o que os alunos estão aprendendo e a qualidade do ensino dos professores (“Porém ninguém sabe dizer para onde convergem os resultados. Eles provam que o professor está ensinando mal? Que os alunos não estão aprendendo?”); “ER16 – CSP CONLUTAS (2011)”, que pode ser interpretado como uma resistência dos atores escolares em sua conversão como objeto da avaliação e até mesmo em sua atuação como partícipe do processo de avaliação externa (“Sou Professor: Não treino aluno! Não colete e nem processo dados! Não sou fiscal de provas! Minha tarefa é Ensinar!”); “ER18 - Marcos Francisco Martins (2021, p. 52-53)”, ao entender a avaliação externa como um mecanismo para a “culpabilização individual do(a) educando(a) e/ou do(a) educador(a)”; e “ER13 – Sepe/RJ (SEPE/RJ, 2014)”, ao se contrapor a avaliação docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a partir de resultados de provas externas aplicadas aos estudantes.

O fator estrutural *limitações técnicas do processo avaliativo e de seus resultados [F04E – Limitações técnicas]* deixa marcas em vários enunciados do campo de recusa. Em “ER20 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2004, p. 1153)”, enfatiza-se que muitos aspectos relevantes do cotidiano das escolas não cabem na mensuração das avaliações em larga escala. Nessa mesma linha, “ER23 - José Carlos Libâneo (LIBÂNEO, 2018, p. 68-71)” elenca aspectos relevantes para a formação humana que não cabem nos testes externos padronizados, como “a expressão do pensamento por meio da escrita, a formação de

conceitos, a expressão de emoções, ler correntemente e interpretar textos, entre outras capacidades intelectuais”. E também em “ER24 - Simônia Peres da Silva (SILVA, P. S., 2018, p. 145-146)”, um dos temas é a limitação da avaliação em larga escala em relação a seletividade dos construtos avaliados, concentrados principalmente em áreas básicas como a leitura, matemática e ciências.

Já a possibilidade de “*não usos*” ou de *usos negativos* (ou assim considerados) dos resultados da avaliação [F06E – Usos negativos] é um fator que se manifesta de forma mais emblemática em “ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)”, ao condenar a utilização dos resultados para comparar e ranquear escolas, mas também em “ER08 - Vitor Henrique Paro (2011, p. 709)”, por contestar o uso dos resultados pelos gestores dos sistemas para exercer pressão nas escolas com pior desempenho, o que acaba fomentando um ensino centrado na preparação para os testes externos padronizados.

Por sua vez, a possibilidade de *efeitos nulos* ou de *efeitos negativos* (ou assim considerados) para a educação básica [F08E – Efeitos negativos] é um fator estrutural bastante recorrente em enunciados orientados para a recusa das avaliações em larga escala, entre os quais: “ER05 - Thainá Portela Rêgo Ribeiro (RIBEIRO, T. P., 2014, p. 7-8)”, ao criticar o efeito da avaliação em larga escala na estruturação do trabalho pedagógico, especialmente quando considera como objetivo mais importante a melhoria da pontuação da escola nos testes externos, “com vistas muitas vezes aos bônus, premiações e demais benefícios oferecidos às escolas melhores classificadas”; “ER06 - José Pedro Simas Filho (SIMAS FILHO, 2018, p. 445)”, ao criticar a seleção de conteúdos de Ciências na rede municipal de Florianópolis em função da matriz de avaliação da Prova Floripa; “ER15 - Claudia de Oliveira Fernandes (2011, p. 69-70)”, que problematiza o fortalecimento da cultura meritocrática e competitiva por efeito dessas avaliações; “ER16 – CSP CONLUTAS (2011)”, ao ironizar e denunciar certos efeitos das avaliações nas escolas, como a retirada de alunos com pior desempenho de suas salas de aulas nos dias e nos horários de aplicação das provas externas; “ER20 – Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2004, p. 1153)”, por alertar que tais avaliações externas terminam “por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico”; “ER21 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2013, p. 237-238)”, por ressaltar que “a cultura da avaliação exacerba sentimentos como a vaidade, a competição, a inveja, a culpa, a cobiça”; e “ER07 - Fabiano A. dos Santos (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 312-313), que também elenca entre seus

argumentos o treinamento para os testes com um dos efeitos negativos provocados pelas avaliações em larga escala.

Em relação aos fatores históricos, a *valoração negativa da emergência e popularização de avaliações em larga escala com desenho censitário* [F10H - Avaliação censitária (-)] manifesta-se, por exemplo, em “ER10 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)”, ao abordar de forma negativa a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que é uma avaliação censitária do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Além disso, o fator encontra ressonância nos enunciados “ER08 - Vitor Henrique Paro (2011, p. 709)” e “ER09 - Rubens Barbosa Camargo (FERNANDES, E., 2010)”, uma vez que ambos abordam de forma negativa o Saesp – a avaliação censitária da rede estadual paulista.

Por seu turno, a *valoração negativa da emergência de indicadores sintéticos ancorados (também) nas avaliações de larga escala* [F12H - Indicadores sintéticos (-)] tem incidência sobressalente nos enunciados: “ER10 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)”, ao tematizar de forma crítica o Ideb; “ER23 - José Carlos Libâneo (LIBÂNEO, 2018, p. 68-71)”, ao trazer uma pergunta retórica que alavanca uma condenação do Ideb (“Qual a utilidade dos indicadores quantitativos e do Ideb senão impor uma uniformidade de desempenho, sem que o Estado supra todas as escolas de condições para chegar aos padrões estabelecidos?); e também “ER07 - Fabiano A. dos Santos (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 312-313)”, ao argumentar que “não existem diferenças significativas entre a escola com um dos melhores Ideb e aquela com um dos piores”, no intuito de reforçar uma caracterização negativa sobre o índice.

A *valoração negativa da “expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil”* [F14H - Expansão do aparelho (-)] pode ser inferida a partir índices textuais em “ER09 - Rubens Barbosa Camargo (FERNANDES, E., 2010)”, ao discutir o excesso de testatagens e a sobreposições desnecessárias de avaliações (locais, regionais e nacionais) concentradas nas mesmas disciplinas e anos escolares, e também “ER10 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)”, ao contestar a criação de “mais um exame nacional de larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, além dos já existentes em nível federal e nos sistemas estaduais e municipais.

E ainda entre os fatores históricos, a *valoração negativa da participação do Brasil no Pisa (OCDE) e das repercussões de seus resultados* [F16H - Brasil no Pisa (-)] pode ser evidenciado nos enunciados “ER03 – Olinda Evangelista (EVANGELISTA; LEHER, 2012,

p. 11)” e “ER19 – Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)”, por representarem negativamente o Pisa (da OCDE) como parte de um projeto maior de subordinação do trabalho pedagógico das escolas às políticas neoliberais e à agenda educacional global de organismos internacionais e corporações privadas.

Do ponto de vista contextual, a *crítica ao “Estado regulador e à governança da educação”* [F18C - Governança da educação (-)] perpassa vários enunciados do campo de recusa às avaliações em larga escala, entre os quais: “ER08 - Vitor Henrique Paro (2011, p. 709)”, ao abordar de forma negativa a centralidade dos resultados das avaliações externas no processo de tomada decisão nas altas esferas de gestão da educação básica, especialmente quando o principal objetivo das políticas é a “consequir melhor desempenho nas provas”; “ER14 - Juan Francisco Remolina Caviedes (2017, p. 199-203)”, ao conceituar criticamente às avaliações externas “como mecanismo do novo Estado-avaliador por meio do qual é possível medir a eficiência do trabalho docente a fim de promover políticas de gestão meritocrática e de pagamento por desempenho”; e “ER20 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2004, p. 1153)”, ao problematizar a perda de autonomia do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem “em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de desempenho”.

A *crítica à reforma educacional global impulsionada por organismos internacionais e reformadores empresariais* [F20C – Reforma educacional (-)] é um fator indiciado textualmente em “ER19 – Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)”, que anuncia sua resistência às avaliações externas como parte de uma “luta mais ampla contra as políticas neoliberais estimuladas por organismos multilaterais (Banco Mundial, por exemplo), corporações privadas e a grande mídia, com vistas à privatização (em maior ou menor grau) da educação pública”. Esse fator também pode ser percebido em “ER24 - Simônia Peres da Silva (SILVA, P. S., 2018, p. 145-146)”, ao abordar de forma crítica a reforma educacional de Goiás como representante local do “processo de internacionalização das políticas educacionais, deixando como marca o processo de padronização e uniformização da educação escolar”. Outro exemplo ilustrativo é o enunciado “ER07 - Fabiano A. dos Santos (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 312-313)”, que também vincula a resistência às avaliações em larga escala como parte da resistência à “uma agenda internacional para a educação escolar”, de caráter neoliberal. E por último, tal fator também deixa marcas em “ER13 – Sepe/RJ (SEPE/RJ, 2014)”, que se estrutura em torno da oposição as reformas educacionais

da secretária Cláudia Costin da SME do Rio de Janeiro (2009-2014), caracterizado pelo enunciador como um “pacotão de maldades travestido com o termo *meritocracia*”.

Já a *crítica à padronização curricular baseada em competências* [F22C – *Padronização curricular (-)*] ganha expressão textual em vários enunciados do campo de recusa, entre os quais, é possível destacar: “ER03 – Olinda Evangelista (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11)”, ao denunciar os descritores das matrizes de avaliação em larga escala como uma forma de subordinação do trabalho pedagógico às competências valorizadas pelas grandes corporações privadas; “ER06 - José Pedro Simas Filho (SIMAS FILHO, 2018, p. 445)”, que problematiza o controle dos conteúdos curriculares da disciplina de Ciências na rede municipal de Florianópolis por meio da “Prova Floripa”; “ER15 - Claudia de Oliveira Fernandes (2011, p. 69-70)”, por associar avaliação externa com padrões de qualidade e padronização curricular, “visando fortalecer uma cultura meritocrática e competitiva”; “Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)” e “ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)”, ao conclamarem a resistência às avaliações em larga escala também para resistir ao currículo de competências básicas e às aprendizagens de cunho utilitarista impostas às crianças e à juventude; e também “ER12 - Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 211-214)”, que relaciona essas avaliações com uniformização, redução e hierarquização dos conhecimentos, das habilidades e do repertório cultural inscritos no currículo escolar.

Por sua vez, a *crítica aos mecanismos de quase-mercado em educação* [F24C – *Quase-mercado (-)*] é um fator contextual que encontra manifestação em “ER02 – Ana Maria Saul (2015, p. 1301)”, ao ligar “efervescência avaliativa” aos interesses do mercado educacionais nas parcerias com as redes públicas de ensino para comercializar e definir os materiais de ensino, a formação continuada de professores, entre outros produtos e serviços educacionais, “com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação”. Já em “ER05 - Thainá Portela Rêgo Ribeiro (RIBEIRO, T. P., 2014, p. 7-8)” e “ER14 - Juan Francisco Remolina Caviedes (2017, p. 199-203)”, o fator ganha materialidade linguística na problematização das recompensas oferecidas às escolas e professores (bônus, premiações etc.) que conseguem melhorar suas classificações nos testes externos, gerando competição entre escolas e entre professores de uma mesma escola a partir de uma justificação ancorada no discurso meritocrático. Outro exemplo de expressão de tal fator é o enunciado “ER13 – Sepe/RJ (SEPE/RJ, 2014)”, ao denunciar as políticas de quase-mercado na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, incluindo remuneração

variável, avaliação de desempenho, parcerias público-privadas e práticas de gestão inspiradas no setor privado.

Por seu turno, a *crítica ao modelo de accountability gerencial centrado na escola* [F26C – *Accountability gerencial (-)*] é um fator com incidência sobressalente nos seguintes enunciados: “ER09 - Rubens Barbosa Camargo (FERNANDES, E., 2010)”, que entende a “cultura das avaliações externas como uma estratégia para tentar determinar alguns culpados e desresponsabilizar outros”; “ER19 – Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)”, por definir as avaliações como “um sistema de controle dos processos e produtos educacionais, que responsabiliza os professores e a escola, desresponsabilizando o Estado e os formuladores das políticas públicas”; e “ER23 - José Carlos Libâneo (LIBÂNEO, 2018, p. 68-71)”, ao associar essas avaliações com “o controle do trabalho das escolas e dos professores”.

Ainda entre os fatores contextuais, a *crítica às políticas de gestão da qualidade do produto escolar* [F28C – *Qualidade do produto (-)*] tem incidência em “ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)”, que reage as “políticas de avaliação produtocentradas”; mas também em “ER04 - Vânia Márcia da Silva Laurentino (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013)”, que questiona o conceito de qualidade das políticas neoliberais na educação. Podem ser incluídos entre as manifestações enunciativas desse fator contextual os enunciados “ER21 - Lucíola Licínio Santos (SANTOS, L. L., 2013, p. 237-238)”, ao associar os apoiadores das avaliações externas com “aqueles preocupados com os resultados, os produtos”, e “ER22 - Eduardo Carlos Souza Cunha (CUNHA; MÜLLER, 2018, p. 159-161)”, por entender que “a qualidade não pode estar vinculada aos números externados nos resultados das avaliações em larga escala”.

Em um nível ideológico, o *discurso crítico e suas variantes* [F30I – *Discurso crítico*] perpassa o conjunto dos enunciados do campo de recusa, em maior ou menor grau. Entre os enunciados com manifestação mais emblemática deste fator é possível citar: “ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)”, ao fazer um apelo à mobilização e à luta contra o sistema hegemônico de avaliação da educação básica, assumindo seu projeto pedagógico “crítico e eticamente implicado”; “ER11 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN, 2012, p. 590-591)”, por realizar uma crítica da avaliação externa a partir de uma identificação com as não “necessidades das classes populares, que buscam a democratização do conhecimento como instrumento de sua histórica luta por libertação”; “ER12 - Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (ESQUINSANI; DAMETTO, 2016, p. 211-214)”, ao associar essas avaliações com a “educação bancária”, que visa “condicionar os

processos educacionais a parâmetros ideologicamente engajados em perspectivas tecnicistas e utilitaristas de educação e sociedade”; e “ER16 – CSP CONLUTAS (2011)”, que é uma variante sindical do discurso crítico, com enfoque na defesa dos professores e na mobilização contra o governo.

Em um nível epistemológico, a *contestação do paradigma objetivista e quantitativista de avaliação [F32Ep -Paradigma objetivista (-)]* subjaz vários enunciados do campo de recusa, a exemplo de “ER01 – Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (MENDES et al., 2015, p. 1285)”, que argumenta contra a “comparação de dados quantitativos descontextualizados” produzidos pelos programas de avaliação externa e em larga escala das escolas. Nessa mesma direção, “ER10 - Maria Teresa Esteban (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 82)” e “ER15 - Claudia de Oliveira Fernandes (2011, p. 69-70)” também exemplifica o fator em tela, ao abordar de forma negativa um modelo de avaliação educacional baseada na mensuração e no uso de instrumentos padronizados aplicados massivamente desde uma instância central para todo o sistema escolar. Outrossim, “ER18 - Marcos Francisco Martins (2021, p. 52-53)” também constitui um exemplo emblemático, ao caracterizar a “identificação quantitativa do mérito de cada um(a)” como um aspecto negativo do paradigma avaliativo hegemônico, o que vai ao encontro do ponto de vista explicitado em “ER22 - Eduardo Carlos Souza Cunha (CUNHA; MÜLLER, 2018, p. 159-161)”, por realizar uma crítica da “quantificação em todos os sentidos, ou seja, quantificação de resultados, de saberes, de caráter, e, até mesmo, de mensuração e quantificação do qualitativo” que predomina na sociedade atual, “o que termina por resultar em padrões, regulações e controles”.

Entre os fatores políticos, a *visão programática que valoriza o papel provedor do Estado e a autorregulação da escola, ancorada em avaliações internas [F35P – Rede de autorregulação da escola]* perpassa de forma sobressalente enunciados como: “ER16 – CSP CONLUTAS (2011)”, ao associar a derrota das “provas externas” à “retomada da autonomia pedagógica” e do “projeto político pedagógico”; “ER17 NAI-Feusp (2021)”, por contrapor às “avaliações hegemônicas” uma alternativa centrada na autoavaliação participativa da escola pública, protagonizada pelos atores locais; e “ER19 – Sonia M. P. Kruppa (KRUPPA et al., 2017, p. 98-99)”, que compreende a autoavaliação da escola como um contraponto à avaliação externa e à “ingerência nos sistemas educativos e das escolas em nome de uma lógica de mercado na educação pública”. A *rede sociodiscursiva* desse programa abrange intelectuais da educação, professores-pesquisadores da educação básica, movimentos sindicais e, principalmente, acadêmicos de instituições de ensino superior – Unicamp,

PUC/SP, UFSC, UFAL, Unesp, USP, UFF, UNIRIO, UFMG, UFES, UFG, UFMS, UFSCar, entre outras.

Por efeitos desse conjunto de fatores, os parâmetros de configuração enunciativa do campo de recusa indicam uma forte negação da perspectiva de um sujeito avaliador externo à comunidade escolar. Na verdade, as denúncias dos usos e efeitos negativos dos resultados dessas avaliações decorre da própria negação categórica do paradigma objetivista e quantitativista de avaliação. Essa negação se estende a todos os fenômenos-chave da trama histórica da avaliação em larga escala no Brasil, especialmente: à emergência das avaliações censitárias e seus indicadores associados; à expansão do aparelho avaliativo; e à participação do Brasil em avaliações internacionais. Desde uma matriz ideológica crítica, sustentada por uma rede sociodiscursiva que defende a autorregulação das escolas e a atuação essencialmente provedora do Estado, o campo de recusa se contrapõe radicalmente ao modelo de governança da educação, à reforma educacional global, à padronização curricular, aos mecanismos de quase-mercado, à accountability gerencial e às políticas de gestão da qualidade do produto escolar.

### 2.6.3 Evidências dos fatores associados ao campo de crítica propositiva

Seguindo o mesmo padrão dos quadros anteriores, o **Quadro 11** abaixo reúne evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de crítica propositiva (de apoio crítico ou de recusa propositiva às avaliações em larga escala): organiza em uma coluna central com 25 enunciados, antecedida por uma coluna com a identificação sequenciada desses enunciados críticos (EC) e os descritores de seus enunciadores e textos originais, e sucedida por uma coluna final com os fatores mais salientes. Na coluna “Fatores”, sempre quando há coocorrência de pares de fatores tensivos, utiliza-se o símbolo ‘&’ (com realce em negrito) para indicar a simultaneidade (ou hibridização) entre fatores primários distintos. E na parte posterior ao quadro, a análise descritiva volta-se para as manifestações concretas de cada um dos fatores associados ao campo de crítica propositiva em um subconjunto de enunciados emblemáticos. Por fim, busca-se definir o campo de recusa a partir de parâmetros fornecidos pela agregação dos seus fatores associados.

**Quadro 11** - Evidências enunciativas dos fatores associados ao campo de crítica propositiva.

DESCRITORES	ENUNCIADO	FATORES
EC01 - Conae (BRASIL, 2010, p.	Portanto, é preciso considerar a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar para	F27C – Qualidade do



<p>55)</p> <p>Conferência Nacional de Educação - Conae</p> <p>Documento final da Conae 2010</p>	<p>além do nível cognitivo dos/das estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão. Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o atributo da qualidade como função social da instituição educativa e a articulação entre os sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do Sistema Nacional de Educação - SNE, além de se tornar periódica e continuada para estudantes, professores/as e gestores/as do sistema. Deve, também, agregar indicadores institucionais, tais como: projetos político-pedagógicos; infraestrutura; tempo de permanência do estudante na escola; gestão democrática escolar [...]. (BRASIL, 2010, p. 55)</p>	<p>produto (+) &amp; F28C – Qualidade do produto (-)</p>
<p>EC02 - Alicia Bonamino (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383-384)</p> <p>Docente da PUC-RJ; fundadora da Abave</p> <p>Artigo científico sobre as gerações da avaliação da educação básica</p>	<p>É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. [...] Por outro lado, o presente estudo indicou o potencial das avaliações de segunda e terceira geração para propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383-387)</p>	<p>F03E – Qualidades técnicas &amp; F04E – Limitações técnicas</p>
<p>EC03 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2013b, p. 159)</p> <p>Pesquisador do Inep</p> <p>Artigo de coletânea sobre o Saeb</p>	<p>Todos que compreendem a complexidade do processo educacional sabem que escores mais altos em testes de desempenho não representam necessariamente que um aprendizado significativo esteja acontecendo. [...]</p> <p>Longe de sugerir abandonar o Ideb, um indicador importante para monitorar os avanços educacionais no país, objetivou-se nessa discussão abrir caminho para resgatar alguns dos antigos e importantes princípios que estão envolvidos na busca necessária de uma educação de qualidade. É necessário distinguir claramente a avaliação de sistemas, da institucional e da sala de aula. Quando se imagina que com o mesmo instrumento é possível atuar sobre</p>	<p>F02E – Objeto indireto da avaliação (-)</p> <p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F24C – Quase-mercado (-)</p> <p>F26C – <i>Accountability</i></p>

	níveis tão distintos cria-se uma enorme confusão de informações e foge-se do que é essencial. E essa confusão aumenta ainda mais quando se instituem políticas de bonificação para professores com base nos resultados do Ideb ou quando se premiam escolas e alunos, também baseado nesses resultados. (HORTA NETO, 2013b, p. 159-160)	gerencial (-)
EC04 - Adriana Bauer (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1379)  Docente da Feusp; Pesquisadora da FCC; ex-diretora da Abave  Artigo sobre o debate da avaliação	Assim, diante do se poderia denominar de visão ingênua das virtudes das avaliações em larga escala, inclusive porque constatamos características que deveriam ser suprimidas, consideramos que essas avaliações têm potencialidades para produzir avanços no conhecimento do universo educacional. Entendemos que podem, garantidas determinadas condições e adequada utilização, estabelecer pontos de apoio para políticas de melhoria dos sistemas educacionais no sentido da garantia do direito à educação a todos. (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1379)	F05E – Usos positivos & F06E – Usos negativos
EC05 – Cristiane Machado (MACHADO, C., 2013, p. 49-52)  Docente da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp  Artigo sobre avaliações subnacionais	[...] As avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas que o governo federal e suas ações. Porém, cabe ressaltar que essa proximidade, justamente por ela, pode, também, provocar efeitos colaterais deletérios como iniciativas de burla dos resultados, insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos. [...] (MACHADO, C., 2013, p. 49-52)	F13H - Expansão do aparelho (+) & F14H - Expansão do aparelho (-)
EC06 – Cristiane Machado (MACHADO; ALVARSE, 2014, p. 416 e p. 422)  Docente da Unicamp  Artigo que discute Prova Brasil e Ideb	A criação da Prova Brasil e do Ideb colocaram o debate sobre a qualidade da educação brasileira em outro patamar. Por um lado, a Prova Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impeliu, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, o Ideb, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da	F09H - Avaliação censitária (+) & F10H - Avaliação censitária (-)  F11H - Indicadores sintéticos (+) & F12H -

	<p>qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro. [...] Assim, sabemos que os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade. [...] Embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho.” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 415-422).</p>	<p>Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F03E – Qualidades técnicas &amp; F04E – Limitações técnicas</p> <p>F27C – Qualidade do produto (+) &amp; F28C – Qualidade do produto (-)</p>
<p>EC07 - Romualdo P. Oliveira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-18)</p> <p>Docente da Universidade de São Paulo - USP;</p> <p>Presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Administração Educacional - Anpae</p> <p>Artigo sobre o Ideb</p>	<p>Assim, avaliações mediante testes padronizados como o Saeb ou o Pisa têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização. [...]</p> <p>Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o Saeb, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-18)</p>	<p>F15H - Brasil no Pisa (+) &amp; F16H - Brasil no Pisa (-)</p> <p>F05E – Usos positivos &amp; F06E – Usos negativos</p>
<p>EC08 - Sandra Zákia Sousa (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33)</p> <p>Docente da USP; ex-</p>	<p>Ao tempo em que se reconhece uma ênfase em resultados de avaliações, que induz ao estreitamento do currículo escolar e, até mesmo, supervaloriza as provas como instrumento de avaliação, há que se realçar que, de algum modo, tem mobilizado os diversos segmentos das redes de ensino para a</p>	<p>F22C – Padronização curricular (-)</p> <p>F07E - Efeitos positivos &amp; F08E – Efeitos</p>

<p>diretora da Anped</p> <p>Artigo sobre avaliações municipais</p>	<p>garantia de desenvolvimento dos alunos, mesmo que esse se restrinja ao domínio de conteúdos e habilidades de determinadas disciplinas. (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33).</p>	<p>negativos</p>
<p>EC09 - Sandra Zákia Sousa (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811-817)</p> <p>Docente da Universidade de São Paulo – USP; ex-diretora da Anped</p> <p>Artigo sobre avaliações estaduais</p>	<p>[...] Essas constatações já se fazem presentes para os gestores dos sistemas de ensino e têm impulsionado alguns a buscar novos delineamentos e sistemáticas de condução da avaliação dos sistemas educacionais. Um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 814-817).</p>	<p>F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola</p>
<p>EC10 – Luiz Carlos de Freitas (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)</p> <p>Docente da Unicamp; consultor de sistemas municipais de avaliação educacional</p> <p>Artigo que discute a qualidade do ensino</p>	<p>A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. [...]</p> <p>Em resumo, não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, Saeb e Ideb devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão. (FREITAS, L. C., 2007, p. 981).</p>	<p>F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola</p> <p>F26C – <i>Accountability</i> gerencial (-)</p> <p>F05E – Usos positivos &amp; F06E – Usos negativos</p> <p>F09H - Avaliação censitária (+) &amp; F10H - Avaliação censitária (-)</p>
<p>EC11 - Andréia Melanda Chirinéa (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478-479)</p> <p>Professora da</p>	<p>Entendemos que a avaliação externa e, conseqüentemente, o Ideb se caracterizam como propositores de políticas públicas do Estado para mobilizar ações de melhoria para o setor educacional, definindo prioridades a partir dos dados coletados. No entanto, essa racionalidade do Estado se manifesta somente nos dados estatísticos</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p>

<p>educação básica; doutoranda na Unesp Artigo sobre o Ideb</p>	<p>apresentados no momento de divulgação do Ideb, pois ações e propostas de melhoria da qualidade educacional – como valorização docente, piso salarial compatível com a função, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores, e aumento do valor de financiamento da educação – não são comumente implantadas pelo Estado, a partir da apresentação dos índices. Outro fator desconsiderado pelo índice, em sua composição, é o nível socioeconômico dos estudantes que prestam tais avaliações. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478-479)</p>	<p>F18C – Governança da educação (-) F30I – Discurso crítico</p>
<p>EC12 - Ocimar Munhoz Alavarse (ALAVARSE, 2014, p. 45-55) Docente da USP; ex-Coordenador de Avaliação da SME-SP (Prova São Paulo) Artigo sobre avaliação na revista da CNTE</p>	<p>Para os defensores incondicionais das avaliações externas, elas permitem revelar quem são os “melhores” e os “piores” profissionais. Daí decorre o pagamento de bônus. Discordo radicalmente dessa posição por duas razões: uma, é por entender que políticas de bonificação dividem os trabalhadores da educação e os enfraquecem no movimento por reivindicações históricas; outra é porque as avaliações externas não dão segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”, haja vista o erro de medida que acompanha os resultados. [...]</p> <p>Precisamos controlar, entre outros quesitos, o erro de medida e a qualidade dessas provas. E devemos chegar a um código de ética, no Brasil, para a realização de avaliações. Sobretudo, as avaliações externas têm profundas implicações no trabalho dos professores, então precisamos de uma meta-avaliação (que é o controle dessas avaliações). Isso faz, inclusive, com que possamos melhorá-las; em alguns casos, não publicar os resultados é melhor, pois são muito ruins, há erro de medida muito grande e, em outros casos, vai abrir um debate do que de fato vai ter que entrar nas avaliações. [...] (ALAVARSE, 2014, p. 45-55)</p>	<p>F02E – Objeto indireto da avaliação (-) F03E – Qualidades técnicas &amp; F04E – Limitações técnicas F30I – Discurso crítico</p>
<p>EC13 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2014, p. 177-181)</p>	<p>A maior parte desses testes segue o mesmo modelo daquele instituído pelo governo federal para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil, tanto em termos das áreas de</p>	<p>F14H - Expansão do aparelho (-) F22C –</p>

<p>Pesquisador do Inep</p> <p>Artigo sobre os impactos das avaliações em larga escala nas políticas educacionais</p>	<p>conhecimento e anos escolares testados, bem como na maior parte das habilidades cognitivas escolhidas para compor as Matrizes de Referência dos testes. Se já existem dados coletados pelo governo federal de forma censitária, questiona-se a razão de obtê-los novamente pelos governos subnacionais. [...]</p> <p>Junto com essa quantidade de testes, cria-se, também, um mercado da avaliação educacional que está em franco desenvolvimento no Brasil, oferecendo livros e consultorias com o objetivo de preparar as escolas para a participação nesses testes, assim como empresas e instituições desenvolvendo instrumentos para testar o desempenho das escolas e seus alunos e vendendo seus serviços para as secretarias estaduais e municipais ou para as escolas, nesse caso, privadas. [...]</p> <p>Diversos autores sustentam que o aumento dos testes avaliativos têm causado efeitos danosos e indesejados, como o aumento do ensino focado nos testes, o estreitamento do currículo para priorizar a leitura e a matemática e a aproximação da pedagogia a uma instrução mecânica. (HORTA NETO, 2014, p. 177-181)</p>	<p>Padronização curricular (-)</p> <p>F24C – Quase-mercado (-)</p>
<p>EC14 - Luana Costa Almeida (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168-1170)</p> <p>Docente da UFSCar</p> <p>Artigo sobre o Ideb</p>	<p>Ao se analisar a utilização que vem sendo feita do Ideb procurou-se explicitar os possíveis problemas enfrentados para a construção e “consumo” dos dados gerados, tanto pela não abrangência em seu desenho metodológico dos aspectos externos à escola, em especial o nível socioeconômico - NSE dos alunos, quanto pela aparente incapacidade de percepção dos reais limites/possibilidades que tem o indicador. [...]</p> <p>Nesse sentido, embora o Ideb seja um instrumento promissor para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado em sua avaliação, não consegue, sozinho, ainda que abrangendo o NSE em seu delineamento, apreender a especificidade de cada uma das instituições analisadas ou sua eficácia, já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, estando condenadas a ser uma</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+) &amp; F32Ep- Paradigma objetivista (-)</p>

	pálida e imperfeita foto da realidade escolar. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168-1170)	
<p>EC15 - Daniel Cara (CARA, 2017)</p> <p>Docente Feusp; ex-coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação</p> <p>Texto de opinião sobre o Sinaeb publicado no “Uol Educação”</p>	<p>Ou seja, o Sinaeb nasce como uma demanda da sociedade civil, consciente da necessidade de uma avaliação educacional capaz de incorporar, mas também superar, a incompletude das avaliações de larga escala, descontextualizadas e mal utilizadas pelo Brasil afora. O objetivo era avaliar mais e melhor a educação básica, dando subsídios reais e adequados para o enfrentamento dos seus gargalos.</p> <p>É preciso reiterar: aprovado pelo Parlamento como parte do PNE, o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – uma espécie de correspondente aperfeiçoado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – não jogava nada fora. Muito pelo contrário, incorporava o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a Prova Brasil e demais avaliações já existentes, porém avançava: fornecendo elementos concretos e objetivos para corrigir os rumos das políticas educacionais. E esse era o seu ineditismo e valor. [...]</p>	<p>F27C – Qualidade do produto (+) &amp; F28C – Qualidade do produto (-)</p>
<p>EC16 - Alexandre André dos Santos (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 41-42)</p> <p>Pesquisador do Inep</p> <p>Publicação do Inep sobre o Sinaeb</p>	<p>Apenas parte dos instrumentos necessários à execução da proposta apresentada está consolidada. É o caso dos testes cognitivos, utilizados desde o início dos anos 1990, que são importantes para obter informações sobre a dimensão das aprendizagens. Quanto às outras dimensões, é necessário aperfeiçoar pesquisas e instrumentos existentes, assim como desenvolver novas pesquisas e instrumentos. Desse modo, esta proposta não é de implementação imediata, mas tem o mérito de elucidar o processo avaliativo ao reafirmar a multidimensionalidade da educação. Aos testes cognitivos devem ser somados outros instrumentos, cada um com constructos próprios, capazes de fornecer informações sobre cada uma das dimensões propostas. Com base no conjunto dessas dimensões, em que se inclui a aprendizagem, será possível avaliar a qualidade da educação de forma mais abrangente do que apenas o desempenho dos alunos no teste.</p>	<p>F27C – Qualidade do produto (+) &amp; F28C – Qualidade do produto (-)</p>

	(SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 41-42)	
<p>EC17 - CNTE (CNTE, 2016)</p> <p>Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação</p> <p>Texto sobre o Ideb 2015 publicado no Portal da CNTE</p>	<p>[...] Neste sentido, a revogação da Portaria MEC nº 369, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), nos mesmos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes (ensino superior), representa mais uma insensatez do Ministério da Educação no curto prazo de gestão do ministro Mendonça Filho. A Portaria atendia plenamente as orientações do Plano Nacional de Educação, que novamente é desconsiderado pelo governo golpista.</p> <p>O Sinaeb tinha o compromisso de ampliar o conceito e os critérios da avaliação escolar, tornando-a sistêmica e institucional. O foco deixaria de ser apenas os testes de larga escala aplicados aos estudantes, ampliando o olhar da avaliação para a estrutura das escolas, para as condições socioeconômicas dos estudantes e de trabalho, formação e remuneração dos educadores, para a gestão escolar e dos sistemas de ensino, entre outras questões que determinam a qualidade da educação. (CNTE, 2015).</p>	<p>F30I – Discurso crítico</p> <p>F27C – Qualidade do produto (+) &amp; F28C – Qualidade do produto (-)</p>
<p>EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p. 189)</p> <p>Mestre em Educação pela Unesp; Professora da rede municipal de Marília-SP</p> <p>Artigo (capítulo de coletânea) sobre a percepção de gestores escolares em relação às avaliações em larga escala</p>	<p>A partir da nossa pesquisa, inferimos que é a avaliação em larga escala que mais tem causado forte inquietação nas equipes escolares. Os motivos apontados que estão diretamente relacionados a esta inquietação foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aplicação das provas por profissionais despreparados e desconhecidos no ambiente escolar, causando desagrado em alguns professores e alunos.</li> <li>2) Divulgação dos resultados dessas avaliações pela imprensa, gerando ranking entre as melhores e piores escolas sem considerar particularidades.</li> <li>3) Comparação de resultados das provas entre as escolas em nível municipal, regional, estadual, e até mesmo internacional, quando seguidos os mesmos padrões de avaliações internacionais como o Pisa.</li> <li>4) Pagamento de bônus aos professores baseando-se em teorias economicistas que incitam a premiação dos melhores resultados, de modo a incentivar a</li> </ol>	<p>F24C – Quase-mercado (-)</p> <p>F26C – <i>Accountability</i> gerencial (-)</p> <p>F05E – Usos positivos &amp; F06E – Usos negativos</p> <p>F02E – Objeto indireto da avaliação (-)</p> <p>F09H - Avaliação censitária (+) &amp; F10H - Avaliação</p>



	<p>melhoria da qualidade de ensino nas escolas dentro de padrões preestabelecidos.</p> <p>5) Uso dos resultados das provas, desde 2009, para medir o Ideb das escolas e estabelecer metas similares ao dos países desenvolvidos até 2030.</p> <p>6) Uso dos resultados das avaliações externas como certificação da qualidade de ensino.</p> <p>Apesar dos impasses identificados, encontramos dois pontos que consideramos positivos. Trata-se do deslocamento de verbas – destinadas à compra de materiais pedagógicos – para as escolas que obtiveram os piores índices nas avaliações externas, e do acompanhamento de técnicos do estado, o que vem gerando melhoria dos resultados das provas dessas escolas e, conseqüentemente, o alcance das metas. (JESUS; MANFIO, 2013, p. 189)</p>	censitária (-)
<p>EC19 – Ocimar Munhoz Alavarse (ALAVARSE, 2015, p. 8-9)</p> <p>Docente da USP; ex-Coordenador de Avaliação da SME-SP (Prova São Paulo)</p> <p>Trabalho sobre “efeitos das avaliações externas” apresentado em evento acadêmico</p>	<p>Nesse quadro, tomando-se como principal referência a Prova Brasil e o Ideb, podemos salientar alguns aspectos, com seus riscos e potencialidades. Como um aspecto negativo, é possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que seria configurar um reducionismo curricular e didático. Ademais, como outro efeito colateral, há o registro de atividades escolares de organização de “simulados” de aplicação de provas padronizadas, algo que deveria ser evitado, inclusive porque não produz o aumento de proficiência esperado. Mais grave, ainda, seria abandonar as avaliações internas, pois estas, mesmo quando revelam algumas restrições técnicas, integram a tarefa educativa a cargo, incontornavelmente, dos professores. [...]</p> <p>Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais</p>	<p>F07E - Efeitos positivos &amp; F08E – Efeitos negativos</p> <p>F22C – Padronização curricular (-)</p>

	<p>ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município. [...] (ALAVARSE, 2015, p. 8-9)</p>	
<p>EC20 - Bernardete A. Gatti (GATTI, 2012, p. 32-33)</p> <p>Pesquisadora e Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas</p> <p>Artigo sobre política de avaliação em larga escala</p>	<p>[...] O Ideb coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Ou seja, se o produto está dentro da linha quantitativa de produção proposta, em um discurso educacional ambíguo, mas que sinaliza a positividade de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, e com a redução do mundo da escola, da educação, a duas áreas de conteúdo – língua portuguesa e matemática.</p> <p>Na perspectiva da didática e das teorias pedagógicas, focaliza-se a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Já o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. O Ideb tornou-se a expressão de qualidade do ensino, a qual, nessa postura, é traduzida por um cálculo que tem por base o desempenho do aluno obtido por meio dos testes de larga escala e em taxas de aprovação. Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (Pisa). Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste “padrão de qualidade.” O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F18C – Governança da educação (-)</p> <p>F31Ep – Paradigma objetivista (+) &amp; F32Ep- Paradigma objetivista (-)</p> <p>F20C – Reforma educacional (-)</p>

	<p>composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vêm propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.</p> <p>(GATTI, 2012, p. 32-33)</p>	
<p>EC21 – Alicia Bonamino (BONAMINO et al., 2013, p. 252-253)</p> <p>Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ; fundadora da Abave</p> <p>Intervenção em evento acadêmico (transcrita para integrar capítulo de coletânea) sobre a problemática da medida na avaliação e nos indicadores externos</p>	<p>Preocupa-me a questão da medida que está sendo utilizada, essa medida do desempenho divulgada pelo Ideb. O Ideb é uma medida boa? Se ele está sendo mal utilizado, aí é outra questão para a discussão. Também me questiono se a tal da Teoria da Resposta ao Item está atendendo às necessidades. Eu acho que precisaria discutir mais um pouco sobre essa questão da medida. Nos anos noventa e tantos a Carlos Chagas e a Cesgranrio, com o Philip Fletcher e o Ruben Klein, trouxeram ao Brasil a Teoria da Resposta ao Item, começaram a utilizar para atender uma série de necessidades do sistema – e, até hoje, ela está sendo utilizada. Mas a pergunta que fica é, depois de todos esses anos, nós estamos medindo bem? Como utilizar as medidas que produzimos? O próprio Joaquim Soares Neto já pontuou que existem outras ferramentas que podem ser utilizadas para mostrar que uma escola que tem Ideb 6 pode ser melhor que uma escola com Ideb 8. Se você controlar por uma série de fatores associados e mostrar que essa escola, mesmo com toda uma infraestrutura precária, conseguiu ainda ter um Ideb 6, essa escola tem algum trabalho relevante. (BONAMINO et. al, 2013, p. 252-253)</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F03E – Qualidades técnicas &amp; F04E – Limitações técnicas</p>
<p>EC22 – Romualdo P. de Oliveira (OLIVEIRA, R. P., 2013, p. 95)</p> <p>Docente da Universidade de São Paulo – USP; Presidente da Anpae</p> <p>Artigo (capítulo de coletânea) sobre o Ideb</p>	<p>Evidentemente, os elementos considerados no índice, proficiência em linguagem e matemática e aprovação, são objetivos importantes do processo educacional. Entretanto, não são os únicos desejáveis. Essa observação é crucial, pois se a desconsiderarmos transformaremos “aumentar a proficiência em duas disciplinas e as taxas de aprovação” nos fins da educação no país. Isto pode conduzir não apenas a este afunilamento curricular, mas reforçar uma visão fragmentada de currículo, em que se perde a perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Portanto, considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da</p>	<p>F11H - Indicadores sintéticos (+) &amp; F12H - Indicadores sintéticos (-)</p> <p>F22C – Padronização curricular (-)</p>

	<p>educação escolar. Não é adequado pensar assim sob uma perspectiva filosófica, onde deveriam ser contemplados os demais componentes curriculares que se julgam importantes, assim como a construção de valores, regras de socialização, convivência com os diferentes, enfim em toda a formação para a cidadania, largamente contemplada na literatura da área. (OLIVEIRA, R. P., 2013, p. 95)</p>	
<p>EC23 – Maria de Lourdes Hayw Anon Santos Araújo (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 359-375)</p> <p>Docente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)</p> <p>Artigo sobre usos e desusos dos resultados do Pisa</p>	<p>Desde o início da aplicação do Pisa, por meio das reportagens que coletamos nos jornais e revistas de circulação nacional, foi possível perceber que há uma preocupação da mídia em alardear a posição do país no ranking da OCDE, mas não se apresentam, em grande parte, pesquisas ou dados mais aprofundados para fornecer ao leitor subsídios necessários a uma avaliação desses resultados. [...]</p> <p>A classificação dos países em posições não traz benefícios, sequer promove um debate qualificado, seja quando a divulgação é de caráter pessimista, geralmente divulgada pela mídia, seja quando apresenta caráter otimista, comumente difundida pelo governo. [...]</p> <p>No Brasil, são necessárias a criação e a efetivação de ações e instrumentos que promovam melhorias na qualidade da educação a partir dos resultados de avaliações na perspectiva de participação e sustentabilidade aqui defendida. Isso tem sido feito, ainda que de forma tímida e individual, por grupos de pesquisa comprometidos com a qualidade de ensino. No caso do Pisa, um diagnóstico de qualidade que tem a cada edição um alto custo financeiro para o país (cerca de R\$2.000.000,00), é inadmissível que seus resultados sejam vistos apenas como mais uma comprovação de que a educação brasileira vai mal. (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 359-375)</p>	<p>F15H - Brasil no Pisa (-) &amp; F16H - Brasil no Pisa (-)</p> <p>F05E – Usos positivos &amp; F06E – Usos negativos</p>
<p>EC24 – Luiz Carlos de Freitas (FREITAS et al., 2014, p. 67)</p> <p>Docente Unicamp; consultor de</p>	<p>Neste esforço, além da avaliação institucional será necessária a construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças nas redes de ensino. [...]</p> <p>Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar –</p>	<p>F20C – Reforma educacional (-)</p> <p>F30I – Discurso crítico</p> <p>F34P – Rede de</p>

sistemas municipais de avaliação educacional  Artigo que discute a qualidade do ensino	desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e os associe a um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas. (FREITAS et al., 2014, p. 67)	corresponsabilidade Estado-escola
--	---	-----------------------------------

**Fonte:** elaboração própria.

Conforme evidenciado no Quadro 11, em um nível estrutural, o fator *F02E – Objeto indireto da avaliação (-)* manifesta-se de forma mais saliente nos seguintes enunciados: “EC03 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2013b, p. 159)”, ao questionar a validade de resultados das avaliações em larga escala para avaliar o trabalho dos professores; “EC12 - Ocimar Munhoz Alavarse (2014, p. 45-55)”, por acreditar que “as avaliações externas não dão segurança estatística para discriminar “melhores” e “piores”, haja vista o erro de medida que acompanha os resultados”; “EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p. 189)”, por problematizar o “uso dos resultados das avaliações externas como certificação da qualidade de ensino”.

Por sua vez, a coocorrência dos fatores tensivos *F03E – Qualidades técnicas* e *F04E – Limitações técnicas* pode ser apreendida pela orientação argumentativa de enunciados como: “EC02 - Alicia Bonamino (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383-384)”, ao destacar limites (“visão estreita de currículo escolar”, por exemplo) e potencialidades das avaliações censitárias, entre as quais a de “propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática”; “EC06 - Cristiane Machado (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416 e p. 422)”, ao destacar limites de uma avaliação centrada em “leitura e resolução de problemas”, mas sem deixar de reconhecer que tais componentes “não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade”; “EC12 - Ocimar Munhoz Alavarse (2014, p. 45-55)”, ao defender a meta-avaliação como dispositivos para aperfeiçoamento técnico da avaliação em larga escala e a formulação de um código de ética para prevenir desusos de seus resultados e implicações negativas para os trabalhadores da educação; e também “EC21 – Alicia Bonamino (BONAMINO et al., 2013, p. 252-253)”, ao problematizar a qualidade dos processos de medida e das opções metodológicas utilizadas nas avaliações e indicadores externos nacionais.

A coocorrência dos fatores estruturais *F05E – Usos positivos* e *F06E – Usos negativos* pode ser observada, por exemplo, em “EC04 - Adriana Bauer (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1379)”, que organiza prós e contras da avaliação em larga escala, entre os quais, os usos e desusos de seus resultados. Tal coocorrência também pode ser exemplificada em “EC07 - Romualdo P. Oliveira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-18)”, ao contrastar o potencial uso positivo dos resultados de avaliações em larga escala para a formulação de políticas educacionais e o seu praticamente não uso pelos gestores do sistema educacional, “visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados”. Outrossim, em “EC10 - FREITAS, L. C. (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)”, a simultaneidade desses fatores tensivos encontra manifestação textual ao se reconhecer a relevância dos resultados dessas avaliações como subsídio para a tomada de decisão no interior das escolas, desde que reavaliados por um “processo de avaliação institucional” e dissociados de instrumentos de pressão e de responsabilização vertical. Da mesma forma, “EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p.189)” coaduna usos negativos – rankings de escolas e pagamento de bônus, por exemplo - e usos positivos das avaliações no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tais como o “deslocamento de verbas – destinadas à compra de materiais pedagógicos – para as escolas que obtiveram os piores índices nas avaliações externas” e o “acompanhamento de técnicos do estado, o que vem gerando melhoria dos resultados das provas dessas escolas”. Por fim, completa a lista de exemplo o enunciado “EC23 – Maria de Lourdes Hayw Anon Santos Araújo (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 359-375)”, por se estruturar em torno dos prós e contras do Pisa, especialmente no que diz respeito ao uso (e não uso) de seus resultados.

Já a simultaneidade dos fatores *F07E – Efeitos positivos* e *F08E – Efeitos negativos* pode ser constatada em “EC08 - Sandra Zákia Sousa (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33)”, ao alertar sobre os riscos de estreitamento curricular ao mesmo tempo em que reconhece os resultados de avaliações “tem mobilizado os diversos segmentos das redes de ensino para a garantia de desenvolvimento dos alunos, mesmo que esse se restrinja ao domínio de conteúdos e habilidades de determinadas disciplinas”; mas também em “EC19 – Ocimar Munhoz Alavarse (2015, p. 8-9)”, por elencar uma série de efeitos negativos potenciais – risco “reduccionismo curricular e didático”, “organização de ‘simulados’ de aplicação de provas padronizadas”, entre outros – em paralelo a potenciais efeitos positivos das avaliações externas, tais como a incorporação de indicadores de desempenho no trabalho

da gestão escolar, tanto para o conhecimento da realidade das escolas como para “elencar prioridades de intervenção”.

Entre os fatores históricos, a coadunação entre os fatores *F09H - Avaliação censitária (+)* e *F10H - Avaliação censitária (-)* tem incidência em “EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p. 189)”, por discutir os prós e contras de avaliações como a Prova Brasil e o Saresp, além de “EC10 - FREITAS, L. C. (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)”, ao discutir usos positivos e negativos de resultados da Prova Brasil, respectivamente associados à autoavaliação institucional da escola ou à programas de responsabilização unilateral, e também em “EC06 - Cristiane Machado (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416 e p. 422)”, por analisar a Prova Brasil a partir de seus limites, controvérsias e potencialidades.

Por seu turno, a coexistência entre os fatores históricos *F11H - Indicadores sintéticos (+)* e *F12H - Indicadores sintéticos (-)* encontra manifestação enunciativa principalmente em: “EC03 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2013b, p. 159)”, ao argumentar em termos de prós e contras do Ideb; “EC06 – Cristiane Machado (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416 e p. 422)”, por salientar os limites da concepção de qualidade operacionalizada pelo Ideb, sem deixar de destacar as potencialidades desse indicador (“por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho”); “EC11 - Andréia Melanda Chirinéa (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478-479)”, por defender que a racionalidade das políticas públicas em educação não se restrinja a melhoria de indicadores como o Ideb, mas que se estenda a questões como “valorização docente, piso salarial compatível com a função, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores, e aumento do valor de financiamento da educação”; “EC14 - Luana Costa Almeida (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168-1170)”, que também argumenta em torno de prós e contras do Ideb; “EC22 – Romualdo P. de Oliveira (OLIVEIRA, R. P., 2013, p. 95)”, por reconhecer que “os elementos considerados no índice, proficiência em linguagem e matemática e aprovação, são objetivos importantes do processo educacional”, mas que “não são os únicos desejáveis”; “EC20 - Bernardete A. Gatti (GATTI, 2012, p. 32-33)”, ao alertar para usos e efeitos indesejáveis do Ideb na educação básica, a despeito do potencial do índice para “servir de informação e estímulo aos gestores”; “EC21 – Alicia Bonamino (BONAMINO et al., 2013, p. 252-253)”, ao problematizar a qualidade da medida incorporada no Ideb (“O Ideb é uma medida boa?”), especialmente quando “existem outras

ferramentas que podem ser utilizadas para mostrar que uma escola que tem Ideb 6 pode ser melhor que uma escola com Ideb 8”.

Já a coocorrência entre os fatores tensivos *F13H – Expansão do aparelho (+)* e *F14H - Expansão do aparelho (-)* encontra expressão emblemática em “EC05 – Cristiane Machado (MACHADO, C., 2013, p. 49-52)”, ao coadunar a observação de que “as avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas que o governo federal” com ressalvas como “insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos”. No entanto, há também a ocorrência isolada de apenas um dos fatores, no caso, a *valoração negativa da expansão, diversificação e capilaridade do aparelho de avaliação em larga escala no Brasil [F14H - Expansão do aparelho (-)]*, tal como ocorre em “EC13 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2014, p. 177-181)”, que aborda de forma negativa a proliferação de programas de avaliação em larga escala subnacionais, em função da redundância de modelos avaliativos (não distintos dos modelos em nível federal), que avaliam as mesmas áreas curriculares e os mesmos anos escolares, que parecem servir mais aos interesses de governos interessados em programas de responsabilização e em empresas que atuam no mercado educacional, oferecendo testagens em larga escala ou sistemas de ensino às secretarias estaduais e municipais de educação.

A simultaneidade dos fatores históricos *F15H - Brasil no Pisa (+)* e *F16H - Brasil no Pisa (-)* ganha expressão em enunciados como “EC07 - Romualdo P. Oliveira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-18)” e “EC23 – Maria de Lourdes Hayw Anon Santos Araújo (ARAÚJO; TENÓRIO, 2017, p. 359-375)”, ao contrastarem o potencial de contribuição dos resultados do Pisa para informar diagnósticos e discussões sobre a realidade educacional do país com a ausência de uso desses resultados pelos formuladores das políticas públicas no Brasil, o que comprometeria a validade consequencial de um Programa com alto custo para os cofres públicos.

Do ponto de vista contextual, o fator *F18C - Governança da educação (-)* tem incidência sobressalente nos enunciados: “EC20 - Bernardete A. Gatti (GATTI, 2012, p. 32-33)”, ao problematizar os limites de um modelo de gestão educacional excessivamente centrado em medidas, metas quantitativas e resultados; “EC11 - Andréia Melanda Chirinéa (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478-479)”, por questionar o modelo de políticas públicas ancorados em indicadores de produto, desconsiderando as condições materiais para a



melhoria da qualidade educacional – valorização docente, infraestrutura das escolas, formação continuada, ampliação do financiamento público da educação etc.; e “EC10 - FREITAS, L. C. (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)”, que se opõe a instrumentalização da avaliação externa por um modelo de gestão voltado para pressionar escolas e responsabilizar seus profissionais em função de metas definidas unilateralmente.

Já o fator *F20C – Reforma educacional (-)* tem manifestação emblemática em enunciados como “EC20 - Bernardete A. Gatti (GATTI, 2012, p. 32-33)”, ao problematizar a conformidade das políticas educacionais no Brasil em relação às “perspectivas da globalização”, aos “padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos” e aos “resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (Pisa)”; mas também em “EC24 – Luiz Carlos de Freitas (FREITAS et al., 2014, p. 67)”, por contestar a apropriação dos processos de medição e avaliação educacional pelas políticas neoliberais.

Por sua vez, o fator *F22C – Padronização curricular (-)* subjaz preocupações com o estreitamento curricular para priorizar leitura e resolução de problemas, o ensino focado em treinamento para os testes externos, a organização de simulados e a supervalorização das provas como instrumento da avaliação interna da aprendizagem, tal como enunciado em “EC08 - Sandra Zákia Sousa (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 33), “EC19 – Ocimar Munhoz Alavarse (2015, p. 8-9)” e “EC13 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2014, p. 177-181)”. Nessa mesma direção, “EC22 – Romualdo P. de Oliveira (OLIVEIRA, R. P., 2013, p. 95)” expressa este fator contextual ao defender “os demais componentes curriculares que se julgam importantes, assim como a construção de valores, regras de socialização, convivência com os diferentes, enfim em toda a formação para a cidadania, largamente contemplada na literatura da área”.

O fator contextual *F24C – Quase-mercado (-)* manifesta-se sob a forma de argumentos críticos às políticas de remuneração variável no magistério ou de premiação de escolas, inspiradas na remuneração por desempenho praticadas pelo setor privado e na lógica competitiva do mercado, ao dar destaque a formação de rankings entre escolas, de forma similar a competição entre empresas no mercado, além das políticas de bonificação e prêmios como estratégia para estimular os desempenhos; sorteio de brindes aos alunos que mais se destacam nos testes tal como ocorre em “EC03 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2013b, p. 159)” e “EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p. 189)”. Na mesma linha, “EC13 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2014, p. 177-181)” manifesta o fator em tela ao criticar às parcerias público-privadas que se desenvolvem para a realização dos

testes externos ou para aquisição de sistemas apostilados focados na preparação das redes de ensino para essas avaliações governamentais.

Por seu turno, o fator *F26C – Accountability gerencial (-)* concretiza-se sob a forma de contestação da responsabilização unilateral das escolas pelos resultados escolares (desempenhos aferidos nos testes externos e taxas de aprovação, principalmente) e da culpabilização dos profissionais da educação pelos problemas de qualidade da educação, a exemplo do que ocorrem em enunciados como “EC03 - João Luiz Horta Neto (HORTA NETO, 2013b, p. 159)”, “EC10 - FREITAS, L. C. (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)” e “EC18 - Graziela Jesus (JESUS; MANFIO, 2013, p. X-Y)”.

E ainda em um nível contextual, há a coocorrência entre os fatores *F27C – Qualidade do produto (+)* e *F28C – Qualidade do produto (-)* em um conjunto amplo de enunciados, entre os quais é possível citar: “EC01 - Conae (BRASIL, 2010, p. 55)”, por defender “a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar para além do nível cognitivo dos/das estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão”; “EC06 – Cristiane Machado (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 416 e p. 422)”, ao pontuar o caráter reducionista da concepção de qualidade que anima os programas de avaliação externa e indicadores como o Ideb, sem deixar de reconhecer a importância dessas medidas de resultado para aproximar “os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro”; “EC16 - Alexandre André dos Santos (SANTOS; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017, p. 41-42)”, que partindo da valorização “dos testes cognitivos, utilizados desde o início dos anos 1990”, propõe outros indicadores de qualidade educacional para o sistema de avaliação da educação básica brasileiro, no intuito de “avaliar a qualidade da educação de forma mais abrangente do que apenas o desempenho dos alunos no teste”; “EC17 - CNTE (2016)”, ao defender a instituição do Sinaeb como uma política para ampliar o conceito de qualidade educacional valorizados pelos “testes de larga escala aplicados aos estudantes, ampliando o olhar da avaliação”; e também “EC15 - Daniel Cara (CARA, 2017)”, por expressar apoio a instituição do Sinaeb e de indicadores institucionais da qualidade da educação escolar no mesmo patamar de relevância dos indicadores de desempenho aferidos pelas “avaliações de larga escala, descontextualizadas e mal utilizadas pelo Brasil afora”.

Do ponto de vista ideológico, o fator *F30I – Discurso crítico* perpassa o conjunto dos enunciados do campo de crítica propositiva, entre os quais, é possível citar “EC11 - Andréia Melanda Chirinéa (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 478-479)”, que expressa uma variante

centrada na defesa dos trabalhadores da educação e de suas reivindicações, o que inclui a melhoria das condições materiais das escolas, sem excluir o papel de regulação da educação pelo Estado, por meio da avaliação e de indicadores educacionais externos. Tal fator também poderá ser exemplificado pelo enunciado “EC12 - Ocimar Munhoz Alavarse (2014, p. 45-55)”, que coaduna a defesa da modalidade de avaliação em larga escala com a condenação de usos que possam ser prejudiciais aos trabalhadores da educação – à sua unidade, organização e luta por reivindicações históricas. Em “EC17 - CNTE (2016)” também há uma manifestação mais nítida desta orientação ideológica crítica, ao se contrapor à revogação do Sinaeb pelo MEC e defender uma política de avaliação da qualidade escolar mais ampla e em consonância com as lutas históricas pelo direito à educação no país.

Em um nível epistemológico, a coocorrência dos fatores *F31Ep - Paradigma objetivista (+)* e *F32Ep - Paradigma objetivista (-)* tem manifestação sobressalente em enunciados como “EC14 - Luana Costa Almeida (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168-1170)”, ao conjugar o reconhecimento da importância de indicadores quantitativos como o Ideb (“um instrumento promissor para a análise das escolas”) sem deixar de salientar os limites de seu desenho metodológico em relação a não consideração do nível socioeconômico dos alunos atendidos por cada escola e a apreensão da “especificidade de cada uma das instituições analisadas”. A simultaneidade desses fatores também pode ser exemplificada em “EC20 - Bernardete A. Gatti (GATTI, 2012, p. 32-33)”, ao salientar os limites das medidas produzidas pelas avaliações em larga escala e de indicadores como o Ideb, até por não poderem resumir o “mundo da escola, da educação” - constituído por “pessoas em situações heterogêneas” -, nem substituir a necessidade de um projeto de educação escolar a serviço de um projeto de país.

Em um nível político, o fator *F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola*, em enunciados como: “EC09 - Sandra Zákia Sousa (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 811-817)”, ao defender que gestores de sistemas de ensino busquem articular “a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo”; “EC10 – Luiz Carlos de Freitas (FREITAS, L. C, 2007, p. 979-981)”, ao defender que “a avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula”; e “EC24 – Luiz Carlos de Freitas (FREITAS et al., 2014, p. 67)”, ao defender sistemas de avaliação das escolas em nível dos municípios, a partir da conjugação da autoavaliação institucional das escolas com dispositivos de avaliação externa e em larga escala em condições de produzir “um conjunto de medições

que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças nas redes de ensino”. Os descritores dos enunciados (ER01 à ER25) ajudam a exemplificar os atores sociais que integram esta rede sociodiscursiva: organizações, redes e articulações de ativistas educacionais (CNTE, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Conae, por exemplo); professores-pesquisadores da educação básica, pós-graduandos e egressos da Pós-Graduação; dirigentes e pesquisadores de instituições especializadas em avaliação educacional (Inep, FCC, por exemplo); docentes e pesquisadores de instituições de ensino superior (PUC/RJ, USP, Unicamp, UFSCar, UnB, Unesp, UEFS e outras); dirigentes de associações científicas (Anpae, Anped e Abave, por exemplo).

Por último, esses fatores servem como parâmetros da configuração do campo de crítica propositiva na arena avaliativa, delimitando uma macrorregião que coaduna o reconhecimento da modalidade de avaliação externa e em larga escala, mas sem endossar a tendência de conversão de professores e escolas em objetos dessas avaliações. Esse campo estrutura sua argumentação em termos de prós e contras em relação a um conjunto de tópicos como: o paradigma objetivista dessas avaliações e as tecnicidades do processo avaliativo e de seus resultados; os usos e efeitos de seus resultados; as avaliações censitárias e indicadores associados; a expansão do aparelho de avaliação no Brasil; a integração do país em avaliações internacionais; e às políticas de gestão da qualidade do produto escolar. Desde uma matriz ideológica crítica, compõe uma rede sociodiscursiva que valoriza a corresponsabilidade Estado-escola na produção da qualidade educacional e que problematiza as políticas de governança gerencial na educação e a agenda global e corporativa de reforma da educação básica - e seus dispositivos de padronização curricular, quase-mercado e *accountability* gerencial.

## **2.9 Síntese da arena avaliativa conjuntural**

A gênese e a configuração dos campos de opinião que concorrem no debate público sobre avaliações em larga escala passam por um conjunto multidimensional e tensivo de fatores históricos, estruturais, contextuais, ideológicos, epistemológicos e políticos, que funcionam como elementos de clivagem dos “territórios argumentativos” no interior da arena avaliativa. Tais fatores intervenientes na arena avaliativa podem ser representados sob a forma de matriz, que em sua versão mais concisa (Quadro 12) permite visualizar, em menos de uma página, uma representação complexa, inteligível e operacional (para análise de textos/enunciados) da controvérsia da avaliação no país.

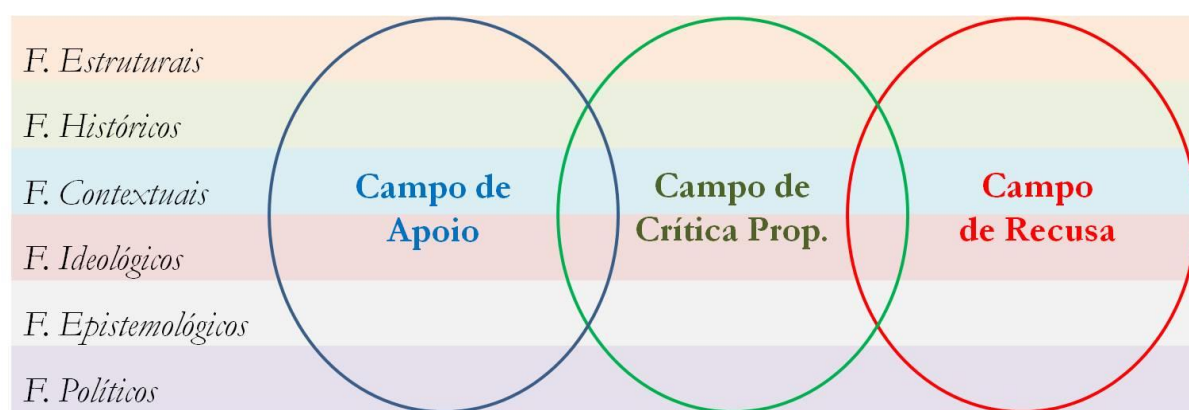
**Quadro 12** – Matriz de fatores multidimensionais da arena avaliativa – versão concisa.

Fatores	Apoio	Crítica Prop.	Recusa
F01E - Objeto indireto da avaliação (+)	X		
F02E - Objeto indireto da avaliação (-)		X	X
F03E - Qualidades técnicas	X	X	
F04E - Limitações técnicas		X	X
F05E - Usos positivos	X	X	
F06E - Usos negativos		X	X
F07E - Efeitos positivos	X	X	
F08E - Efeitos negativos		X	X
F09H - Avaliação censitária (+)	X	X	
F10H - Avaliação censitária (-)		X	X
F11H - Indicadores sintéticos (+)	X	X	
F12H - Indicadores sintéticos (-)		X	X
F13H - Expansão do aparelho (+)	X	X	
F14H - Expansão do aparelho (-)		X	X
F15H - Brasil no Pisa (+)	X	X	
F16H - Brasil no Pisa (-)		X	X
F17C - Governança da educação (+)	X		
F18C - Governança da educação (-)		X	X
F19C - Reforma educacional (+)	X		
F20C - Reforma educacional (-)		X	X
F21C - Padronização curricular (+)	X		
F22C - Padronização curricular (-)		X	X
F23C - Quase-mercado (+)	X		
F24C - Quase-mercado (-)		X	X
F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+)	X		
F26C - <i>Accountability</i> gerencial (-)		X	X
F27C - Qualidade do produto (+)	X	X	
F28C - Qualidade do produto (-)		X	X
F29I - Discurso economicista	X		
F30I - Discurso crítico		X	X
F31Ep - Paradigma objetivista (+)	X	X	
F32Ep - Paradigma objetivista (-)		X	X
F33P – Rede de regulação vertical	X		
F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola		X	
F35P – Rede de autorregulação da escola			X

**Fonte:** elaboração própria.

As relações entre os fatores operam uma clivagem entre os extremos do debate, o campo de apoio e o campo de recusa, mas também a constituição de um campo intermediário, o campo de crítica propositiva, que mantém intersecções com os demais campos, ao mesmo tempo em que vai construindo seu próprio espaço na arena avaliativa, principalmente pela hibridização de fatores tensivos. Essa hibridização entre fatores dicotômicos dá origem a manifestações enunciativas menos polarizadas, tematizando assim “os prós” e “os contras” da modalidade de avaliação externa e em larga escala na educação básica. A diferenciação e inter-relação entre os campos de opinião da arena produzida por essa dinâmica relacional entre os fatores multidimensionais da arena avaliativa pode ser graficamente ilustrado na Figura 9, a seguir.

**Figura 9** – “Arena avaliativa conjuntural” – tipos de fatores e campos de opinião.



**Fonte:** elaboração própria.

Por fim, este capítulo articula-se com os propósitos desta pesquisa, ao oferecer um ponto de referência para a compreensão da reconstrução midiática da arena avaliativa por revistas pedagógicas direcionadas para o público leitor da educação básica, o que incluiu a discussão sobre a relação entre temas, referentes, discursos, argumentos e abordagens que circularam no interior das revistas e os campos de opinião e fatores intervenientes aqui apresentados. Em suma, esta representação teórica da “arena avaliativa conjuntural” no Brasil oferece uma unidade de contexto para a apreciação da “arena avaliativa midiaticizada”, bem como o alcance das operações de refração e recontextualização orquestradas pelo viés das mídias pedagógicas.

### **3 Material, metodologia e sistemática de análise**

O objetivo deste capítulo é especificar o processo de investigação empírica executado pela pesquisa, em relação a três aspectos: 1) material textual – no caso, as revistas pedagógicas destinadas aos professores da educação básica; 2) orientação metodológica – que discute as noções-chave que fundamentam uma análise da polifonia de textos midiáticos, ancoradas em estudos da área de linguagem, texto e discurso; e 3) sistemática de análise – que especifica as categorias, procedimentos e instrumentos mobilizados para o tratamento e exploração dos dados textuais fornecidos pelas revistas.

Além das sistematizações teóricas e metodológicas, o capítulo se organiza em torno de suas formulações próprias. Em destaque, a construção fundamentada de uma teorização exploratória sobre os constituintes e as propriedades do dispositivo midiático “revista pedagógica”, que delimita os eixos e o objeto de análise da pesquisa; e a elaboração de um modelo para a análise da polifonia midiática, que operacionaliza uma decomposição das vozes discursivas inscritas no texto, tendo em vista a circulação da controvérsia pública sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas.

#### **3.1 Material textual**

A discussão do material textual organiza-se em um percurso que desenvolve considerações sobre: as características comuns das instituições midiáticas; as especificidades das revistas pedagógicas e o processo histórico de sua constituição como dispositivo midiático relevante no Brasil; a construção dos critérios para seleção de revistas e constituição do corpus; e, por fim, a discussão dos constituintes e propriedades que compõem o dispositivo midiático “revista pedagógica” e suas implicações para o delineamento dos eixos e objeto de análise.

##### **3.1.1 Características comuns às instituições midiáticas**

Na condição de instituições midiáticas, as revistas pedagógicas apresentam certas características comuns às mídias de informação em geral. Da perspectiva de Charaudeau (2006), as mídias são um suporte organizacional que se apropriam da informação e da comunicação social para integrá-las em suas diversas lógicas: a) econômica (empresa), tecnológica (difusão) e simbólica (democracia cidadã).

‘Informação’ e ‘comunicação’ são noções que remetem a fenômenos sociais; as mídias são um suporte organizacional que se apossa dessas noções para

integrá-las em suas diversas lógicas – econômica (fazer viver uma empresa), tecnológica (estender a qualidade e a quantidade de sua difusão) e simbólica (servir à democracia cidadã). (CHARAUDEAU, 2006, p. 15)

Para Charaudeau (2006), a mídia não constitui um poder normativo similar ao governo, ao parlamento, à justiça, ao exército, com força para impor regras para todas as pessoas. De fato, o chamado “quarto poder” é do tipo persuasivo, isto é, do tipo que exerce uma influência poderosa (mas relativa) em comunidades específicas de destinatários - leitores, ouvintes, espectadores, internautas. Essa influência atinge os círculos de poder, já que “frequentemente, as questões abordadas no noticiário constituem focos prioritários do interesse dos decisores públicos, influenciando sobremaneira a definição de suas linhas de atuação” (ANDI, 2009, p. 8).

As instituições midiáticas concorrem no mercado da informação diferenciando-se umas das outras. Elas organizam um coletivo de agentes discursivos internos - diretores, editores, jornalistas, cronistas, comentaristas etc. – que são operadores da construção do acontecimento midiático. Por conseguinte, as mídias reelaboram o que ocorre na realidade social como uma espécie de espelho deformante – filtrando, selecionando e espetacularizando os fatos (CHARAUDEAU, 2006).

Não há captura da realidade empírica que não passe pelo filtro de um ponto de vista particular, o qual constrói um objeto particular que é dado como um fragmento do real. Sempre que tentamos dar conta da realidade empírica, estamos às voltas com um real construído, e não com a própria realidade. (CHARAUDEAU, 2006, p. 131)

Se são um espelho, as mídias não são mais do que um espelho deformante, ou mais ainda, são vários espelhos deformantes ao mesmo tempo, daqueles que se encontram nos parques de diversões e que, mesmo deformando, mostram cada um à sua maneira, um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo. (CHARAUDEAU, 2006, p. 20)

Da perspectiva de Charaudeau (2006), no processo de construção do texto midiático, o jornalista opera em meio a uma contradição entre duas finalidades coexistentes: a de fazer saber, buscando seriedade e credibilidade da informação; a de fazer sentir, buscando a espetacularização da informação, do efeito de emoção no público-alvo do texto jornalístico.

A finalidade do contrato de comunicação midiática se acha numa tensão entre duas visadas, que correspondem, cada uma delas, a uma lógica particular: uma visada de *fazer saber*, ou visada de informação propriamente



dita, que tende a produzir um objeto de saber segundo uma lógica cívica: informar o cidadão; uma visada de *fazer sentir*, ou visada de captação, que tende a produzir um objeto de consumo segundo a lógica comercial: captar as massas para sobreviver à concorrência. (CHARAUDEAU, 2006, p. 86)

Nesse contexto, o conteúdo jornalístico – notícia, reportagem, divulgação científica etc. - é uma construção social que depende de múltiplos fatores, entre os quais: 1) a realidade factual externa ao veículo; 2) as restrições discursivo-ideológicas da instituição de comunicação; 3) as narrativas e perspectivas das fontes mobilizadas; 4) os valores ideológicos dos próprios jornalistas; 5) os interesses e perspectivas dos destinatários; entre outros (TRAQUINA, 2002; MACHADO, 2006).

Há um contrato tácito entre a instituição midiática e os destinatários em relação à credibilidade das fontes e ao cruzamento de versões para a confirmação dos fatos. A mídia apoia-se no discurso de autoridades para construir sua própria autoridade, ao mesmo tempo em que alça a uma posição de autoridade aqueles que se pronunciam sobre um determinado assunto.

Na máquina midiática, cumprem o papel de fontes sujeitos com notoriedade social, indivíduos que testemunharam fatos, especialistas, políticos, membros do governo, representantes de corpos profissionais, documentos institucionais (normativas, estatísticas, textos técnicos etc.), mas também os informadores do próprio meio jornalístico – correspondentes, agências de informação e outras mídias. A pluralidade das fontes faz da instituição midiática um lugar de circulação do discurso de diferentes sujeitos sociais, que idealmente espera-se que representem a diversidade social (BERGER, 1998; BARZOTTO, 1998; CHARAUDEAU, 2006; LAGE, 2008; BATISTA, A., 2016).

O discurso jornalístico é, idealmente, polifônico – por ele circulam diversas vozes. De imediato, podemos citar como vozes do discurso jornalístico todas as fontes, o jornalista-indivíduo que assina o texto, o jornalista-instituição quando o texto não é assinado, o leitor que assina a carta publicada. O jornalismo é, por definição, um campo de interação. (MACHADO, 2006, p. 6)

Na verdade, o dialogismo do texto jornalístico vai além da pluralidade de sujeitos que se pronunciam em seu interior, na condição de autor, entrevistado ou fonte. “O texto materializado na página do jornal dialoga com outros publicados anteriormente, com o imaginário que se constrói acerca do leitor e com os elementos presentes no material impresso ou virtual, dependendo do suporte de circulação” (BATISTA, A., 2016, p. 42). Por outro lado,

é preciso sublinhar que um texto com muitas fontes não é necessariamente plural, uma vez que “por trás de aparentes polifonias, muitas vezes escondem-se textos essencialmente monofônicos” (MACHADO, 2006, p. 9).

Esta polifonia restrita se manifesta, por exemplo, na abordagem midiática do tema “Educação”. De acordo com a Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI (2005), que analisa a cobertura do tema “Educação” pelos órgãos de imprensa, na maioria das vezes a cobertura jornalística sobre “Educação” não inclui vozes (fontes) divergentes no tratamento dos temas: “não mais do que 10,3% dos artigos, editoriais, colunas e notícias veiculados apresentam opiniões divergentes” (ANDI, 2005, p. 15). Isso sem falar da primazia de determinadas fontes: para a discussão de temas educacionais, “as fontes oficiais são as mais ouvidas pelos jornalistas. Juntos, o Executivo Federal em geral e o Ministério da Educação correspondem a 22,7% das vozes consultadas na cobertura” (ANDI, 2005, p. 15).

Os dispositivos midiáticos revestem-se do ethos da imparcialidade (“pluralidade de versões”, “checagem e cruzamento das fontes” etc.), mas manifestam, em maior ou menor grau, viés e tendenciosidade no tratamento dos fatos e opiniões. O viés é próprio das instituições midiáticas: “toda escolha se caracteriza por aquilo que retém ou despreza; a escolha põe em evidência certos fatos deixando outros à sombra” (CHARAUDEAU, 2006, p. 38).

A noção de *viés* foi salientada por Savioli e Fiorin (1996, 2007) como forma de desvelar a neutralidade ou imparcialidade da comunicação jornalística mesmo quando se propõe a relatar fatos verdadeiros ou dados objetivos da realidade: “Todo relato, já na escolha dos fatos relatados, já nos pormenores omitidos ou enfatizados, intencionalmente ou não, traz o viés do julgamento do produtor do texto, que pode influenciar a opinião do leitor desatento” (SAVIOLI; FIORIN; 2007, p. 250).

O viés da esfera jornalística se manifesta não apenas na tendenciosidade ideológica e de opinião do veículo, mas nos vetos e apagamentos de vozes sociais, nas desigualdades e assimetrias na circulação dos sujeitos. De fato, na esfera jornalística, a palavra não está aberta a todos. Além das vozes editoriais (jornalistas, editores), pronunciam-se um conjunto limitado de sujeitos externos.

Como qualquer outra “ordem do discurso” (FOUCAULT, 1997), a *ordem do discurso midiático* constitui um sistema de regulação mais ou menos tácita da interação verbal, impondo exigências aos enunciadores - “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para o fazer” (FOUCAULT,

1997, p. 20) - e restrições aos enunciados que circulam em seus dispositivos comunicacionais - jornal, revista, portal, televisão, rádio: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não pode falar de tudo em qualquer circunstância, que não é qualquer um, enfim, que pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1997, p. 10).

Contudo, viés e sistema de restrições coexistem com a permeabilidade relativa dessas mídias às vozes sociais que concorrem na esfera pública, isto é, não as impedem de exercer sua função simbólica de construção do espaço público e da opinião pública nas sociedades democráticas (CHARAUDEAU, 2006). Além do mais, cumprem um papel fundamental na gestão dos conflitos de opinião ou das controvérsias públicas.

Essa explosão do diálogo e da interação direta na discussão pública tornou-se possível, até inevitável, pela preeminência das mídias. Um problema social é discutido nas páginas de jornais, na televisão, no computador, nas ondas de rádio, num entrecruzamento dinâmico e às vezes pouco caótico de discursos. Na medida em que é aí que se exprimem e se difundem as opiniões contraditórias, a circulação de discursos, dos quais as mídias são ao mesmo tempo o suporte e o motor, substitui o modelo ideal de um diálogo cidadão. As mídias desempenham, em consequência, um papel central na construção da polêmica pública – um papel que não basta teorizar ou lamentar. É preciso examinar na prática, sem preconceitos. (AMOSSY, 2017, p. 201)

Tais polêmicas, quase sempre acaloradas, decorrem da livre expressão de uma sociedade polarizada por interesses, visões de mundo, projetos de poder e grupos sociais antagônicos. Amossy (2007) dá relevo ao papel do jornalista na orquestração, disseminação e desenvolvimento das polêmicas públicas que marcam as sociedades democráticas.

[...] Ele lança a polêmica, dando-lhe publicidade; e lhe confere o estatuto de acontecimento; constrói, com a ajuda de diferentes formas de discurso reportado, um diálogo virtual entre detentores de posições em conflito; põe em evidência os blocos de argumentos que estruturam o debate; e contribui para orientá-lo por meio de suas intervenções diretas ou indiretas. (AMOSSY, 2017, 202).

Para o cumprimento de sua função simbólica, técnica e econômica, a instituição midiática cria um produto específico constituído por duas dimensões: o suporte semiótico (ou portador de textos) e os gêneros do discurso (ou gêneros textuais). As especificidades dos suportes e dos gêneros permitem distinguir a atividade jornalística de outras esferas de atividade humana (científica, política, religiosa, escolar etc.), bem como os diferentes tipos de mídia que operam na sociedade.

Suporte ou portador é o meio físico ou virtual - jornal, revista, ondas do rádio, blog, portal etc. - que serve de base para a materialização de um texto (escrito, oral, visual ou sincrético), definindo a formatação, a composição e os modos de recepção dos textos. Um determinado suporte ou portador fixa, mostra e torna acessível aos leitores, ouvintes, espectadores ou internautas um conjunto específico de gêneros textuais, operacionalizando a circulação desses gêneros na sociedade (MARCUSCHI, 2003; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016).

Na esfera jornalística circula um conjunto específico de gêneros textuais - ou gêneros do discurso, na expressão original de Bakhtin (2003) -, tais como: a notícia, a reportagem, a entrevista, o editorial, o artigo de opinião, o anúncio publicitário, cartuns, texto de divulgação científica etc. Os gêneros materializam formas textuais específicas e relativamente estáveis em relação ao estilo, estrutura composicional e contornos temáticos, mas também em relação à situação interativa: quem enuncia, para quem, com que intenção etc. Uma vez que são compartilhados pelos membros de uma coletividade, os gêneros textuais são fator de economia cognitiva, dispensando a carga da invenção a toda e qualquer interação verbal (BAKHTIN, MAINGUENEAU, RODRIGUES).

Por último, vale ressaltar a não passividade dos destinatários em sua relação com as mídias. Leitores, ouvintes, espectadores e internautas exercem grande influência na configuração dos suportes e gêneros textuais dos veículos de comunicação social, o que inclui os temas e a linguagem dos textos. Esses usuários da informação realizam escolhas no mercado midiático em conformidade com seu universo de valores, nível cultural, repertório linguístico, preferências estéticas, crenças e opiniões. Além disso, o texto midiático coloca o destinatário em posição apreciativa e reativa, que pode resultar não apenas em adesão (por mais frequente que seja), mas também em contraponto ou indiferença em relação ao discurso veiculado pelo texto jornalístico. É por isso que, paradoxalmente, as instituições midiáticas precisam deixar-se influenciar para exercer sua sobressalente (e incerta...) influência.

### **3.1.2 Especificidades das revistas pedagógicas**

Apesar das diferentes denominações utilizadas pela literatura que trabalha com periódicos pedagógicos como objeto de estudo ou fonte documental - “imprensa de ensino”, “revistas de ensino”, “revistas educacionais”, “revistas da imprensa periódica educacional” (GENTIL, 2006) -, no âmbito desta pesquisa e em conformidade com a maioria dos pesquisadores, utiliza-se principalmente o termo *revista pedagógica* para fazer referência a publicações desta espécie.

Há uma tradição que já ultrapassa a marca dos 150 anos desde a primeira revista pedagógica brasileira, o periódico “Instrução Pública” (1872-1875), que inaugura a imprensa didática no país, ao divulgar artigos publicados por professores e dirigentes das escolas primárias da Corte imperial. Destinado ao público-leitor da educação – professores, dirigentes, inspetores, pais, alunos e membros do governo imperial –, “Instrução Pública” era distribuído gratuitamente em escolas da cidade do Rio de Janeiro, caracterizando-se pela defesa da instrução primária para a alfabetização e educação popular dos cidadãos e pela valorização do professor primário na sociedade (SCHUELER, A. F, 2005; SILVEIRA, 2006).

Ainda no século XIX, a Revista Pedagógica (1890-1896), publicada pelo *Pedagogium* – Museu Escolar do Distrito Federal, colaborou com a ressignificação da educação como um problema social central do país e estratégico para o progresso brasileiro. Em sintonia com projeto de educação nacional posto em prática a partir da implantação da República, em 1889, o periódico apresentou-se como uma publicação destinada a professores, trazendo seções com conteúdos diversos, entre os quais: as regulações oficiais da educação (decretos, regulamentos, atos oficiais etc.), acontecimentos da educação nacional e de outros países, textos sobre métodos de ensino e sugestões de atividades, textos de divulgação científica, artigos teóricos sobre questões sociais e psicológicas. O periódico tinha como uma das suas principais características a disseminação de informações sobre os sistemas educacionais de países estrangeiros, tomados como modelos a serem seguidos por educadores brasileiros (FERNANDES, A. L. C, 2004).

No início do século XX, a Revista de Ensino (1902-1918), publicada pela Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, destacou-se como porta-voz dos professores do ensino primário das escolas do Estado de São Paulo. Na Revista de Ensino circulavam artigos escritos por professores da Escola Normal, Escola Complementar, diretores de grupos escolares e inspetores escolares. Entre os conteúdos publicados, havia discussões sobre a relevância da congregação dos professores em uma categoria profissional, artigos dirigidos ao governo para influenciar na formulação da legislação educacional, textos de divulgação de métodos de ensino para facilitar o trabalho dos professores, enfim, uma série de conteúdos que fazia do periódico um dispositivo de informação e formação de professores paulistas. A partir de 1910, a Revista de Ensino passou a ser administrada pela Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo (CATANI, D., 1989; CUNHA, M. S., 2011).

Nos anos 1920, vários governos estaduais contavam com um impresso pedagógico oficial direcionado aos professores, técnicos e gestores de sua rede de ensino. O Estado de

Minas Gerais, por exemplo, publicava a *Revista do Ensino* (1925-1940), que passou a ter um papel mais destacado na renovação do pensamento e da prática educacional a partir de 1930, através de ampla participação de professores-autores (que atuavam em salas de aula), que escreviam sobre relatos de experiência e de boas práticas nas salas de aula, desde a ótica do movimento escolanovista (BICCAS; CARVALHO, 2000).

No início da década de 1930, a revista *Escola Nova* (1930-1933), publicada pela Diretoria da Instrução Pública de São Paulo, disseminou os ideais educacionais da Revolução de 1930. Assim que ascendeu ao poder, o governo de Getúlio Vargas nomeou interventores em todos os estados. Em São Paulo, nesse processo de reorganização da burocracia pública, o educador Lourenço Filho foi designado para o cargo de Diretor da Instrução Pública. Lourenço foi editor da revista *Escola Nova*, que substituiu a revista *Educação*, publicada pelo órgão desde 1927. Desde então, a revista teve papel destacado na difusão de novas metodologias de ensino, suportes pedagógicos, orientações sobre avaliação escolar, reflexões teóricas sobre psicologia educacional, notícias sobre experiências educacionais exitosas e outros conteúdos em conformidade com o movimento de renovação pedagógica impulsionado pelos educadores e intelectuais que ascenderam ao poder do Estado a partir de 1930 (MATE, C. H., 2010).

Em 1950, a Companhia Editora Nacional (São Paulo) lançou a revista *Atualidades Pedagógicas*, que circulou regularmente até fevereiro de 1962. Destinada principalmente ao magistério do ensino secundário, a revista combinou a comercializada avulsa e por assinatura com a distribuída gratuita pelos Ginásios, Colégios e Institutos de Educação de todo o país. Editada por Ênio Silveira, militante do Partido Comunista Brasileiro, escreveram regularmente no periódico renomados educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, além de diretores e professores do ensino secundário, em sua maioria oriundos de cursos superiores de Matemática, Letras e História (SILVA, C. P. B, 2001).

Faz parte dessa tradição, a emergência de revistas pedagógicas impulsionadas pela militância político-educacional de jovens universitários, a exemplo da revista mensal *Amae Educando*, criada em 1967 por estudantes do curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Minas Gerais, por meio da Associação Mineira de Administração Escolar (criada em 1966). A *Revista Amae Educando* circulou ininterruptamente por 47 anos, publicando principalmente textos – relatos de experiência, planejamentos, projetos e sequências didáticas, artigos - de professores das escolas de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, inclusive oferecendo apoio técnico aos professores-autores na elaboração de seus textos (FRADE, 1999; BARBOSA; CAMPOS, 2010).

Entre outubro de 1971 e abril de 1974, por iniciativa do empresário e jornalista Victor Civita, a Editora Abril publicou a revista Escola – um periódico destinado aos professores do 1º Grau, o nível de ensino criado pelo regime militar nesse mesmo ano, por meio da lei n. 5.692/71. A revista buscava se diferenciar do modelo tradicional de revistas pedagógicas, por meio de uma forma jornalística moderna e atraente associada às temáticas educacionais e ao conteúdo pedagógico. Em outras palavras, tratava-se de um periódico com projeto gráfico, estrutura, linguagem e imagens em conformidade com o padrão de outros periódicos comercializados pela editora, a exemplo da revista Veja (criada em 1968 nos moldes da *Time*). A revista Escola - que dependia exclusivamente de venda de anúncios, assinaturas e exemplares avulsos em bancas de jornal - não logrou êxito comercial, encerrando suas atividades após 26 edições (REVAH, D., 2013).

Em maio de 1982, o Ministério da Educação (MEC) lançou a revista Criança, que circulou sem interrupção até 2007, disseminado nas instituições de educação infantil (creches, pré-escolas) a política nacional de educação infantil e de formação de professores para atuação em creches e pré-escolas. Esse periódico era distribuído diretamente nas instituições públicas e nas instituições privadas conveniadas com o poder público responsáveis pela oferta de educação infantil, bem como nas secretarias de educação dos estados e municípios. No final dos anos 1990, a revista Criança teve um papel destacado na disseminação e legitimação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que estabeleceu novos parâmetros didático-pedagógicos para o trabalho das instituições e profissionais desta etapa, articulando as dimensões do “cuidar”, “brincar” e “ensinar” (ZINGARELLI, 2016; MOLETTA, A. K., 2012).

Em 1986, a Editora Abril e a Fundação Victor Civita<sup>35</sup> retomam o projeto de ter uma revista especializada voltada para os professores do 1º Grau (e posteriormente, do Ensino Fundamental), lançando a revista Nova Escola. Desde a primeira edição, Nova Escola buscou se associar a ascendência das ideias e práticas construtivistas no Brasil, que até o momento estavam sendo difundidas principalmente por meio de ações de formação e difusão realizadas por universidades e secretarias de educação. Além da comercialização de anúncios publicitários, assinaturas e vendas avulsas em bancas de jornal, a revista Nova Escola desde

---

<sup>35</sup> A Fundação Victor Civita (FVC) foi criada em 1985 para cuidar de projetos educacionais e de responsabilidade social da Editora Abril.

sempre foi distribuída gratuitamente às escolas, por força de um acordo com o Ministério da Educação. Em pouco tempo Nova Escola conseguiu se legitimar como a principal revista pedagógica do país e também como uma das revistas mais lidas pelos brasileiros (BUENO, 2007; SMOLKA; GENTIL, 2004).

Ao longo dos anos 1990, o interesse crescente da sociedade pelas questões educacionais impulsionou o mercado editorial das revistas pedagógicas no país. Nesse período, empresas de comunicação social, grupos editoriais e organizações sociais lançaram periódicos destinados aos professores e gestores da educação básica, estudantes das Licenciaturas e interessados em geral em temáticas da educação. Dessa forma, a revista Nova Escola ganha importantes concorrentes nesse mercado editorial, entre os quais: a revista *Presença Pedagógica* - lançada em 1995 pela Editora Dimensão, de Belo Horizonte – MG; a *Pátio – Revista Pedagógica* - criada em 1997 pela Editora ArtMed, de Porto Alegre – RS; a *Revista Educação* - editada desde 1997 pela Editora Segmento, de São Paulo – SP; e outras com menor projeção (ORTEGA; FÁVERO; GARCIA, 1998).

Esse interesse crescente da sociedade, dos formadores de opinião e dos agentes governamentais pelo tema “educação” pode ser sintetizado em alguns marcos da política educacional dos anos 1990, que receberam inclusive ampla atenção da imprensa, tais como: a criação e o funcionamento periódico do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, desde 1990; a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que foi criado em 1996, mas efetivamente implementado a partir de 1998; entre outros programas, leis, normativas e projetos responsáveis por colocar a educação entre os principais tópicos do debate sobre políticas públicas no Brasil (RIBEIRO, R. M, 2018).

Por consequência, tal cenário de reformas e debates educacionais constituiu uma ambiência favorável para a proliferação de mídias pedagógicas destinadas ao público-leitor da escola, com circulação impressa e eletrônica. Nos anos 2000 e 2010, houve ampliação das revistas pedagógicas no mercado editorial, chegando a mais de duas dezenas de revistas impressas, que também circularam em versão on-line. Nesta conta, estão incluídas as revistas que se especializaram em uma determinada disciplina escolar ou área do conhecimento, a exemplo das revistas *Língua Portuguesa* (criada em 2007) e *Cálculo – Matemática para Todos*



(criada em 2011), editadas pela Editora Segmento na capital paulista (SANDO, 2009; BARBOSA E CAMPOS, 2010).

A partir de 2010, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Periódicos), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC), passou a adquirir e distribuir mais de uma dezena de revistas pedagógicas para compor o acervo de bibliotecas escolares. Em 2014, o PNBE Periódicos contemplou 153.840 escolas, distribuindo as seguintes revistas: Carta Fundamental (Editora Confiança); Carta na Escola (Editora Confiança); Nova Escola (Editora Abril); Pátio Educação Infantil (Editora ArtMed); Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico (Editora ArtMed); Presença Pedagógica (Ed. Dimensão); Filosofia, Ciência e Vida (Araguaia Gráfica); Língua Portuguesa (Ed. Dimensão); Cálculo Matemática para Todos (Ed. Dimensão); Revista de História da Biblioteca Nacional (Sociedade Amigos da Biblioteca Nacional); Ciência Hoje das Crianças (Instituto Ciência Hoje). Em suma: as revistas pedagógicas integraram as políticas de fomento à leitura e de formação continuada dos professores e gestores das escolas públicas (BRANDÃO, C., 2016; FNDE, 2011).

Não por acaso, as revistas pedagógicas têm servido de objeto ou fonte para historiadores, linguistas, pesquisadores da educação e estudiosos da comunicação. A imprensa pedagógica de ontem e hoje vem permitindo conhecer dinâmicas próprias do campo educacional, informando sobre os acontecimentos, as disputas, os discursos, os atores sociais, as leis e normas, as políticas e projetos, enfim, as concepções e práticas didático-pedagógicas que constituem a esfera social e o campo de conhecimento da educação (NÓVOA, 1993; CATANI, D. B., 1994; SCHUELER, A. F. 2005; GENTIL, 2006).

Para além das pesquisas de caráter histórico, nos últimos 25 anos, inúmeros estudos acadêmicos voltaram-se para a análise de revistas pedagógicas contemporâneas (cf. Quadro 10), com vistas a compreender aspectos da problemática educacional vigente (a revista como fonte) ou diretamente interessadas nos processos de produção, configuração e circulação dessas revistas (a revista como objeto).

**Quadro 13** – Pesquisas que tomaram revistas pedagógicas contemporâneas como objeto ou fonte (1995-2019).

Nº	REFERÊNCIA	REVISTA	TEMA DA PESQUISA
1	Vieira (1995)	Nova Escola	A circulação do discurso construtivista em Nova Escola

2	Costa e Silveira (1998)	Nova Escola	A constituição de identidades femininas nos textos de Nova Escola, no âmbito dos estudos de gênero no Brasil
3	Lagoa (1998)	Nova Escola	Representações da professora na revista Nova Escola
4	Vieira, M. L. (1998)	Nova Escola	O trabalho do autor na construção do leitor-modelo na revista Nova Escola
5	Pedroso (1999)	Nova Escola	O papel da revista Nova Escola na política educacional da “Nova República”.
6	FRADE, I. C. A. S. (1999a)	Presença Pedagógica Amae Educando Dois Pontos	Análise teórico-empírica de elementos constitutivos da imprensa pedagógica
7	FRADE, I. C. A. S (1999b)	Presença Pedagógica Amae Educando Dois Pontos	Análise de editorias das revistas Presença Pedagógica, Amae Educando e Dois Pontos
8	FRADE, I. C. A. S (2000)	Presença Pedagógica Amae Educando Dois Pontos	Análise comparativa das características (produção, suporte, linguagem) das revistas mineiras Presença Pedagógica, Amae Educando e Dois Pontos
9	Passos (2002)	Nova Escola Revista Educação	Análise de cartas dos leitores publicadas pelas revistas pedagógicas Nova Escola e Educação
10	Costa, G. D. (2003)	Nova Escola	A circulação do discurso multiculturalista e a produção das diferenças na revista Nova Escola
11	Gomes (2003)	Nova Escola	Presença do negro na revista Nova Escola
12	Morrone (2003)	Nova Escola	Discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de História veiculados pela revista Nova Escola entre 1986 e 1995
13	Stumpf (2003)	Nova Escola	Representações de sexualidade no currículo
14	Rocha, B. T. (2004)	Nova Escola	Análise de cartas dos leitores publicadas pela revista Nova Escola na condição de estratégia editorial de difusão e legitimação do periódico
15	Smolka e Gentil (2004)	Nova Escola Presença Pedagógica	Análise dos modos de dizer e das posições sociais de sujeitos que circularam nas revistas Nova Escola e Presença Pedagógica.
16	ALCÂNTARA, C. M. S., (2005)	Revista Criança	Análise da circulação de conhecimentos psicológicos na revista Criança entre 1998 e 2005.

17	Carvalho (2006)	Nova Escola	Investiga a abordagem da temática “avaliação da aprendizagem” nas edições de Nova Escola entre 1996 e 2004
18	Barros (2006)	Nova Escola	Representações dos professores e saberes pedagógicos veiculados pela revista Nova Escola entre 1998 e 2002
19	Martinez (2006)	Nova Escola	O lúdico na educação escolar abordado pela revista Nova Escola entre 1996 e 2004
20	Silva, J. A. (2006)	Nova Escola Revista Criança	A abordagem sobre políticas públicas para a educação Infantil nas revistas Nova Escola e Criança, ao longo da década de 1990.
21	Silveira, F. R. (2006)	Nova Escola	Análise da linguagem sincrética (verbo-visual) das capas de Nova Escola entre 1986 e 2004
22	Gentil (2006)	Nova Escola Revista Educação Revista do Professor	Análise dos gêneros do discurso e das imagens de professor dos textos das revistas Nova Escola, Educação e Revista do Professor
23	CARVALHO, A. M. O. T. (2006).	Revista Criança	Difusão do discurso educacional do MEC no período da ditadura militar por meio da revista Criança (1982-1985)
24	Rocha, A. R. (2007)	Nova Escola	Modelos de professora ideal que circularam em Nova Escola entre 2001 e 2004 por meio da publicação de relatos de experiência
25	Melo, I. C. (2007)	Nova Escola	Repercussão da leitura da revista Nova Escola nas práticas pedagógicas de leitura dos professores
26	Rodrigues, L. A. R. (2007)	Nova Escola	Análise da abordagem do tema da indisciplina escolar na revista Nova Escola, na condição de dispositivo da indústria cultural
27	Bueno (2007)	Nova Escola	Realiza uma análise crítica da Revista Nova Escola a partir da noção de “semicultura” aplicado à educação
28	Ripa e Tancredi (2007).	Nova Escola	Percepções do professor-leitor como leitor-modelo da revista Nova Escola
29	Anjos (2008)	Nova Escola	A representação da educação infantil na revista Nova Escola
30	Evangelista, E.	Nova Escola	Concepções e práticas de <i>educação matemática</i>

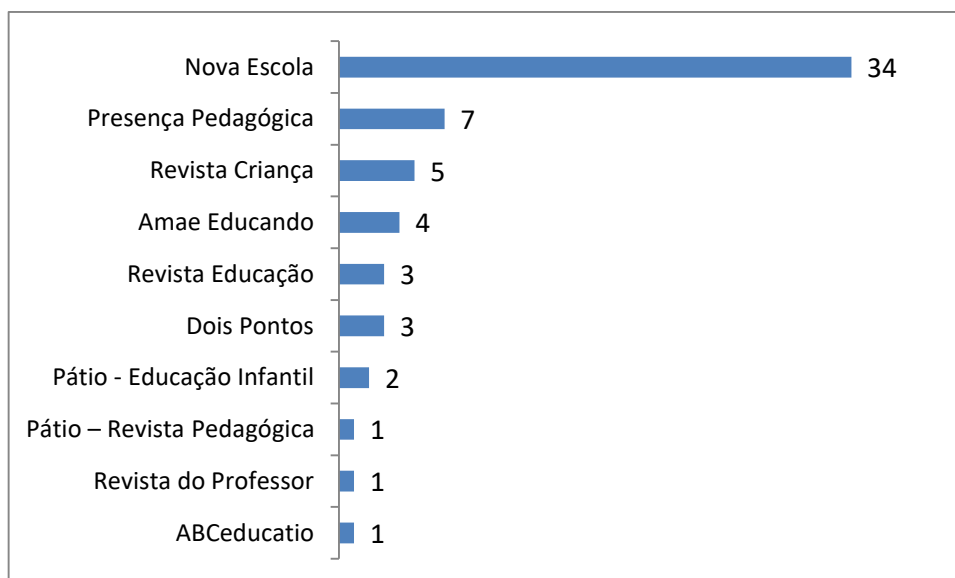
	M. (2008)		veiculadas pela revista Nova Escola
31	Gibbert (2008)	Nova Escola	Reforma do estado no Brasil e o processo de terceirização dos serviços sociais
32	Rosa (2008)	Nova Escola Revista Educação	A abordagem sobre “o ensino fundamental de nove anos” nas revistas pedagógicas Nova Escola e Educação e nos semanários Veja e Isto é.
33	Silva e Feitosa (2008)	Nova Escola	O papel da revista Nova escola na legitimação de políticas educacionais e na construção da representação social da profissão docente
34	SILVA, D. A. B. M. (2009)	Nova Escola	Análise do discurso de Nova Escola e seu papel na legitimação das políticas educacionais do governo federal
35	Sando, O. C. G (2009)	Pátio – Revista Pedagógica	Análise do discurso de pedagogia crítica da revista “Pátio - revista pedagógica”.
36	Matos (2008)	Nova Escola	Análise das “cartas” enviadas pelos leitores de Nova Escola
37	Ramos, M. E. T. (2009)	Nova Escola	A tematização do ensino de História na revista Nova Escola (1986 – 2002) e suas implicações para o currículo e o ensino
38	Ripa, R. (2010)	Nova Escola	Análise dos modelos ideais de docência veiculados pela revista Nova Escola
39	Barbosa e Campos (2010)	Presença Pedagógica Amae Educando	Análise de conteúdo e bibliométrica da abordagem de revistas pedagógicas sobre “educação inclusiva”
40	DANIELE, Y. M. S. (2011)	ABCeducatio Presença Pedagógica	Imagens de professor projetadas em textos das revistas
41	Oliveira, H. (2016)	Nova Escola	Análise da abordagem de Nova Escola sobre a temática das avaliações externas
42	ZINGARELLI, J. E. B. (2016)	Revista Criança	Imagens de criança e de educação pré-escolar no discurso da revista Criança direcionada aos professores
43	Porciuncula, E. M. (2016)	Nova Escola Pátio Educação Infantil	Representações da infância nas revistas Nova Escola e Pátio – Educação Infantil
44	OLIVEIRA, W. G., (2011)	Revista Criança	Papel da revista Criança (1996-2006) na fundamentação da prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

45	Miranda, Ribeiro e Rocha (2019)	Presença Pedagógica	Análise da seção “educação do campo” da revista Presença Pedagógica (2009-2018)
46	SILVA, G. R., (2019).	Pátio – Educação Infantil	Análise do discurso da revista Patio – Educação Infantil em textos que orientam a prática pedagógica para crianças

**Fonte:** elaboração própria.

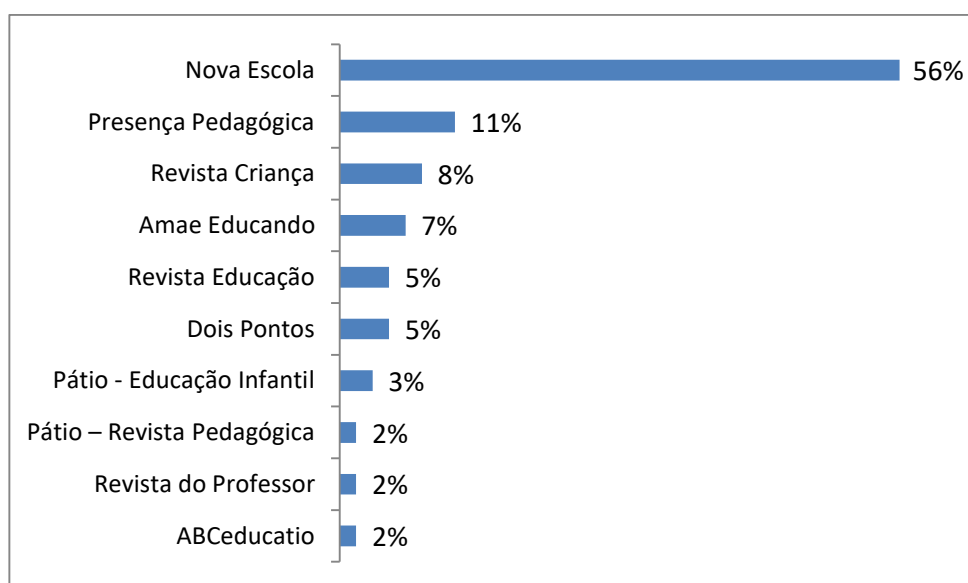
Nos 46 estudos elencados no Quadro 10, que incluem trabalhos que se concentraram em um ou mais periódicos, há 61 ocorrências envolvendo 10 revistas pedagógicas brasileiras, conforme especificado no Gráfico 1 (distribuição absoluta) e Gráfico 2 (distribuição relativa). A revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita (São Paulo – SP), foi a preferida dos pesquisadores (34 ocorrências; 55% do total). Em segundo lugar, aparece a revista Presença Pedagógica, da Editora Dimensão (Belo Horizonte – MG), mas distante da primeira (7 ocorrências; 11% do total). Na sequência aparecem as revistas: Criança, publicada pelo Ministério da Educação – MEC em Brasília (5; 8%); Amae Educando, editada pela Fundação Amae em Belo Horizonte – MG (4; 6%); Revista Educação, publicada pela Editora Segmento em São Paulo – SP (3; 5%); Dois Pontos, publicada pela Fundação Pitágoras em Belo Horizonte – MG (3; 5%); Pátio – Educação Infantil (2; 3%) e Pátio – Revista Pedagógica (1; 2%), ambas editadas pela Editora ArtMed em Porto Alegre – RS; Revista do Professor, publicada pela Editora do Professor em Belo Horizonte – MG (1; 2%); ABCeducatio, editada pela Editora Criarp em São Paulo – SP.

**Gráfico 1** – Distribuição absoluta das ocorrências de revistas pedagógicas contemporâneas em estudos no Brasil (1995-2019).



**Fonte:** elaboração própria.

**Gráfico 2** – Distribuição relativa das ocorrências de revistas pedagógicas contemporâneas em estudos no Brasil (1995-2019).



**Fonte:** elaboração própria.

Do ponto de vista temático, há os seguintes eixos: 1) abordagem da revista sobre a prática pedagógica do professor – ensino de História, educação matemática, indisciplina escolar, educação inclusiva, diversidade, ensino lúdico, avaliação da aprendizagem; 2) análise textual e comunicacional das revistas – caracterização da produção, do suporte, da linguagem, dos gêneros textuais, do leitor-modelo, da recepção, da relação com destinatários; 3) política educacional – educação infantil, sistemas de avaliação, o papel das revistas na legitimação de políticas educacionais, reforma educacional, currículo; 4) imagens e representações do

professor e do trabalho docente projetadas/construídas pelos textos das revistas; 5) análise de discursos específicos - construtivismo, o multiculturalismo, o tecnicismo pedagógico, a pedagogia crítica e outros; 6) imagens e representações da infância, da educação pré-escolar e da atuação pedagógica na educação infantil.

Apesar dessa relativa dispersão temática, todos esses estudos partilham de um ponto em comum: o reconhecimento das revistas pedagógicas como item de leitura de professor e gestores da educação básica e a preocupação com a incidência desses periódicos nos saberes, crenças, opiniões e atitudes dos seus leitores. Segundo Smolka e Gentil (2004), Gentil (2006) e Citelli (2000), as revistas pedagógicas são um componente importante e, por vezes, o principal do repertório de leitura educacional (em geral, não tão amplo) de muitos professores no Brasil. Ao circularem nas escolas públicas, nas escolas privadas, nos órgãos de gestão e supervisão da educação, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura de muitas Faculdades, podemos afirmar que essas revistas compõem o espectro de referências da formação inicial e continuada dos educadores brasileiros, veiculando concepções/representações, valores e práticas educativas: em suma, as revistas pedagógicas aparecem como leitura principal de um número expressivo de professores ao prepararem suas aulas (GENTIL, 2006).

De acordo com Ramos (2009), as revistas pedagógicas são meios de comunicação “que de modo geral, sem subterfúgios, indicam seu objetivo de ‘educar’ o educador para que ele saiba educar seus alunos” (RAMOS, 2009, p. 4). A força das revistas pedagógicas está na utilização de certos dispositivos de formato adaptados “aos modelos interpretativos do leitor desenvolvidos na cultura midiática” (RAMOS, 2009, p. 12). Isso porque as revistas assumem uma materialidade que incorpora elementos da cultura midiática emergente para produzir efeitos semânticos de ‘atualidade’, ‘modernidade’ e ‘inovação’. Entretanto, a autora ressalta que esses periódicos incidem sobre a identidade dos professores (mentalidade e ações) sem excluir sua capacidade transgressora de produzir significados a partir de sua própria leitura/apropriação.

Do ponto de vista da relação social específica que estabelecem com seu público leitor (MAINGUENEAU, 2003), as revistas pedagógicas ocultam sua face negativa - de empresa comercial, de veículo de publicidade, de instituição ideológica com fins persuasivos, de propaganda pedagógica etc. – ao mesmo tempo em que promovem sua face positiva: de serviço educativo, de divulgação científica, de jornalismo, de serviço formativo e militância pedagógica. Ou seja, mesmo se constituindo como empresa de comunicação, esses periódicos

precisam projetar uma imagem (um ethos institucional) de que estão mais interessados na missão social da educação do que no mercado da educação (FRADE, 2009a, 2009b, 2010).

De fato, uma revista pedagógica somente é legítima, para determinados tipos de leitores, se ela se mostra mais interessada pelos valores e jogos políticos e sociais da educação que pelo comércio da educação. É talvez por isso que a publicidade, mesmo nas revistas mais comerciais, ainda se apresenta discreta. (FRADE, 1999, p. 12)

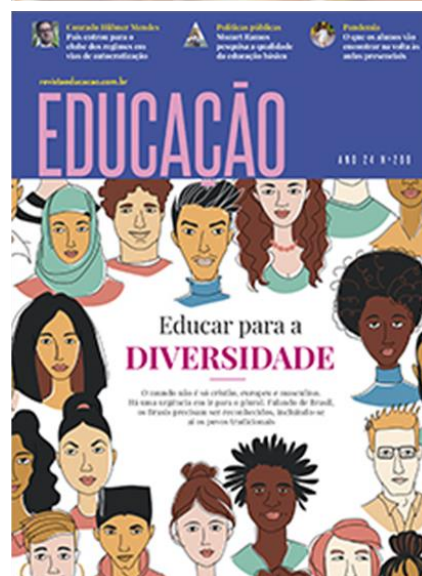
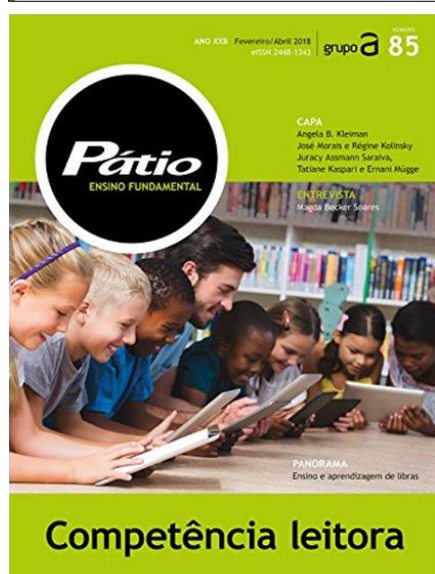
Com características de revistas jornalísticas e revistas de divulgação científica, a revista pedagógica é um portador textual híbrido, que suporta um conglomerado de gêneros textuais com conteúdo discursivo relacionado a três esferas sociais de atividade: o jornalismo, a educação (profissional) e a ciência (educacional). Em termos de estrutura composicional mobiliza elementos que estão presentes nas revistas semanais de informação - capa, sumário, editorial, seções (reportagem, entrevista, notícias etc.), projeto gráfico, cabeçalho, rodapé, título, subtítulos, intertítulos, foto, ilustração, infográficos, legenda, crédito, assinatura, lead, janela/olho, etc. -, mas também outros que lhe são específicos - por exemplo, alguns gêneros como textos didáticos, artigos com formato acadêmico, verbetes técnicos da área de educação<sup>36</sup>.

**Figura 10** – Capas das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica, Pátio e Educação.

---

<sup>36</sup> Por destinarem algum espaço à publicação de textos assinados por acadêmicos, algumas dessas revistas pedagógicas (Nova Escola e Presença Pedagógica, por exemplo) aparecem eventualmente no “Qualis Periódicos” - a classificação de periódicos científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. No entanto, tais portadores não se confundem com as “revistas científicas”, que são os suportes configurados para a divulgação de resultados originais das pesquisas em educação.





Fonte: seleção própria.

Mais que um simples portador ou suporte de textos, as revistas - e não somente as pedagógicas - provocam um efeito de sentido no leitor enquanto objeto de comunicação total, isto é: ao mesmo tempo que comunicam textos de diferentes autores com acentuado grau de independência entre si, também comunicam algo ao leitor enquanto objeto semiótico uno. Peças da cultura midiática, as revistas pedagógicas são sedutoras enquanto produto: agradáveis de ler e de manusear, elas provocam uma espécie de prazer semiótico. Numa zona de fronteira entre a leitura utilitária e a leitura de entretenimento, representam uma espécie de passatempo “criativo” que faz refletir sobre o trabalho de educar e as questões da educação, preenchendo com informações, ideias, fotos e gráficos o tempo livre, a pausa, o intervalo, mas também o estudo, a pesquisa, a formação e a preparação dos educadores-leitores.

Por fim, vale ressaltar que no Brasil é possível encontrar sob a denominação de revista pedagógica uma diversidade de tipos comunicacionais. Há revistas com enfoque jornalístico, outras centradas na divulgação de conhecimentos, revistas que priorizam a divulgação de relatos de experiência dos professores e aquelas que, a despeito da formatação gráfica como revista, funcionam como materiais didáticos para subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula. No entanto, para os objetivos desta pesquisa, interessam as revistas que apresentam de forma mais desenvolvida as características próprias das instituições midiáticas, ou seja, que produzem conteúdo jornalístico submetido às prerrogativas do ofício – credibilidade da informação, cruzamento de fontes, fidedignidade nas transposições do discurso alheio etc. Em resumo, interessam os dispositivos permeáveis às vozes sociais que participam do debate público, a despeito dos vieses e das restrições inerentes a sua “ordem do discurso”.

### **3.1.3 Recorte temporal para a seleção do material**

O recorte histórico aqui proposto (2007-2014) para seleção do material da pesquisa abrange um período de expansão do aparelho avaliativo e de intensificação das tensões no campo da avaliação educacional no Brasil. Trata-se de um período de auge e de dominância histórica da política de avaliação em larga escala que começou a ser gestada desde o início dos anos 1990 (RIBEIRO, R. M., 2018).

A partir de 2007, com a 2ª edição da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil<sup>37</sup> e o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, consolida-se a tendência do sistema nacional de avaliação em assumir uma função reguladora de redes e unidades de ensino. Ancoradas no Ideb, metas progressivas foram traçadas para todas as escolas e redes, ao mesmo tempo em que são delineadas ações do governo federal nos municípios com índices insatisfatórios. Igualmente, a partir desse período, ganha força a tendência dos sistemas estaduais adotarem desenhos avaliativos censitários e que geram consequências materiais em função dos resultados (COELHO, 2008; ESQUINSANI, 2012; GATTI, 2014; HORTA NETO, 2007; KLEIN, 2013; BRASIL, 2007; FERNANDES; GREMAUD, 2009; GATTI, 2009; 2013, 2014).

Desde o ciclo de 2007, passaram a participar da Anresc/Prova Brasil as escolas públicas rurais com um mínimo de 20 alunos na 4ª série (ou 5º ano) do Ensino Fundamental. Na edição de 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas

---

<sup>37</sup> Reforçada pela publicidade oficial e cobertura midiática, a Anresc/Prova Brasil permitiu, desde seu lançamento em 2005, que o governo central monitorasse os resultados do sistema educacional desde a unidade escolar (PESTANA, 2013; FERNANDES; GREMAUD, 2009; RIBEIRO, R. M. 2018).

rurais (com o mínimo de alunos) também passaram a ser avaliados. No ciclo de 2011, 55.924 participaram da Anresc/Prova Brasil, com testes beneficiados pela política de elaboração periódica de questões para o Banco Nacional de Itens (PESTANA, 2013; FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Em vários estados, principalmente a partir de 2008, emergiram políticas de incentivos (prêmios institucionais, bônus salarial etc.) em função dos resultados da escola nos testes externos. Até 2012, 17 Estados já contavam com um programa próprio de avaliação: Acre, Amazonas, Pará, Tocantins, Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Além disso, a avaliação em larga escala já estava presente em cidades como São Paulo, Campinas - SP, Rio de Janeiro, Distrito Federal e outras (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

Em alguns estados, surgiram desenhos de avaliação com coleta longitudinal de dados, ou seja, que aferem o desempenho e progresso individual do aluno ao longo do tempo escolar. Em 2012, cinco estados já utilizavam o desenho longitudinal: Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. As avaliações longitudinais são mais eficientes para identificar fatores escolares intervenientes no aprendizado, mas também podem subsidiar programas de “responsabilização forte” (SOUSA; KOSLINSKI, 2017; BONAMINO, 2013).

Entre 2007 e 2014, a quantidade de estados que realizaram testes externos entre 2007 e 2014 mais que quadruplicou, saltando de 5 para 21 estados (HORTA NETO, JUNQUEIRA E OLIVEIRA, 2016). No período, como especificado no capítulo anterior, uma dezena desses estados criaram, à semelhança do Ideb, os seus próprios índices de desenvolvimento educacional (Idesp, Idepe, Ideam, IDE, Iderj, IDEPB, Índice Guia, Idego e outros índices estaduais). Nesse mesmo intervalo temporal, o número de municípios com ações externas de avaliação aumentou mais que seis vezes, saltando de 256 para 1573 municípios (SOUSA; KOSLINSKI, 2017; BAUER et al, 2015).

No ciclo avaliativo nacional de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013a), passou a fazer parte do Saeb. Com foco na avaliação anual e censitária do nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013b), a ANA agregou um elemento novo que ainda não estava presente nas outras modalidades do Saeb: “ela vem acompanhada de um projeto de formação de professores e, portanto, de um projeto curricular explícito” (DICKEL, 2016, p. 198).

Em 2014, a inclusão das metas progressivas do Ideb e da associação com o Pisa no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), valorizaram, ainda mais, a avaliação em larga escala como modalidade avaliativa, o Ideb como indicador central da qualidade escolar e o Pisa como avaliação de referência mundialmente reconhecida (BRASIL, 2014; FERREIRA, 2016; OCDE, 2016).

No entanto, entre 2007 e 2014, houve igualmente o acirramento da disputa político-discursiva em torno da política de avaliação da educação básica. Em nível local, por exemplo, a partir de 2008, a rede municipal de Campinas, com assessoria do Laboratório de Observação e Estudos (Loed) da Faculdade de Educação da Unicamp, inaugura o programa de avaliação institucional de suas unidades escolares, com proeminência do dispositivo de “autoavaliação participativa” em relação ao dispositivo de “testagem externa” dos alunos (SORDI; SOUZA, 2009).

A Conferência Nacional de Educação – Conae<sup>38</sup>, que ocorreu em abril de 2010, por iniciativa do MEC, tendo em vista a discussão sobre o próximo Plano Nacional de Educação. O documento final da Conferência (BRASIL, 2010) expressou uma visão de avaliação mais ampla, ou seja, não restrita ao rendimento escolar. Contudo, em 2011, o Projeto de Lei do PNE 2011-2021 apresentado pelo MEC reforçou as avaliações externas, o Ideb e a participação no Pisa. Os embates que se sucederam atrasaram a aprovação do PNE em três anos (BRASIL, 2010; FREITAS, 2013).

O PNE (2014-2024) sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em seu art. 11, apontou para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), estabelecendo a produção de indicadores de avaliação institucional - relativos a perfil dos estudantes, perfil dos profissionais, infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, processos de gestão, entre outros – no mesmo patamar de importância dos indicadores de rendimento escolar (SANTOS; NOGUEIRA, 2017).

Em resumo, entre 2007 e 2014, houve a dominância cada vez mais acentuada de uma política avaliativa reguladora, ao mesmo tempo em que ocorreu uma intensificação dos debates e disputas em torno da definição da política pública de avaliação da educação básica. Trata-se também, como já mencionado, de um período histórico que se caracterizou pela ampliação das revistas pedagógicas no mercado editorial, com surgimento de novas revistas e expansão da circulação, devido a dois fatores: a emergência dos formatos on-line dessas

---

<sup>38</sup> Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/conae/>

mídias; a abrangência do “PNBE – Periódicos” (2010-2014) que contemplou, anualmente, uma dezenas de revistas destinadas ao público-leitor da escola.

### 3.1.4 Critérios para seleção das revistas e constituição do *corpus*

O recorte temporal (2007-2014) da pesquisa impôs um recorte de escopo das revistas: como as avaliações nesse período incidiram sobre estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram selecionadas como material de análise aquelas revistas com foco temático nessas etapas da educação básica<sup>39</sup>. No caso, o interesse é por revistas que tratam de temas gerais e interdisciplinares da educação básica, descartando de antemão revistas com escopo em disciplinas específicas do conhecimento escolar (Língua Portuguesa, Matemática Ciências, Filosofia etc.), até para não restringir *a priori* o espectro temático relacionado à avaliação em larga escala.

Com base nesses recortes de tempo e de escopo, foi realizado um mapeamento inicial de revistas pedagógicas que ao menos potencialmente poderiam integrar o material de análise da pesquisa<sup>40</sup>. A partir de informações do “Dicionário Interativo da Educação Brasileira”, do Portal Educabrazil<sup>41</sup>, de pesquisas nos portais e redes sociais vinculados aos periódicos e suas editoras e de informações extraídas dos estudos acadêmicos que referenciam este capítulo, formou-se um subconjunto com 17 (dezessete) revistas, ligadas a 11 (onze) grupos editoriais, que publicam a partir de 4 (quatro) capitais brasileiras:

a) em São Paulo - SP, as revistas Nova Escola (Fundação Victor Civita), Gestão Escolar (Fundação Victor Civita), Carta Fundamental (Editora Confiança); Carta na Escola (Editora Confiança), Revista Educação (Editora Segmento; São Paulo), Revista Escola Pública (Editora Segmento), Revista ABCeducatio;

b) em Belo Horizonte – MG, as revistas Presença Pedagógica (Editora Dimensão), Linha Direta (Grupo Linha Direta e Editora RONA), Dois Pontos (Fundação Pitágoras), Revista do Professor (Editora do Professor);

c) em Porto Alegre – RS, as revistas Pátio – Ensino Fundamental [antiga: Pátio: revista pedagógica] (Editora ArtMed) e Pátio Ensino Médio (Editora ArtMed); e

<sup>39</sup> Mais recentemente, surgiram iniciativas de avaliação externa e em larga escala voltadas para a Educação Infantil que também são objeto de controvérsias (cf. SOUSA, 2018).

<sup>40</sup> Devido ao recorte de escopo, não foram incluídas no mapeamento inicial revistas pedagógicas com enfoque na educação infantil, no caso, as revistas Pátio – Educação Infantil (Editora ArtMed, Porto Alegre – RS), Revista Amae Educando (Fundação Amae, Belo Horizonte – MG) e Revista Criança (Ministério da Educação, Brasília).

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/>.

d) em Curitiba – PR, as revistas Atividades & Experiências (Editora Positivo), Direcional Escolas (Editora Positivo), Profissão Mestre (Humana Editorial, Curitiba-PR) e Gestão Educacional (Humana Editorial, Curitiba-PR).

A seleção do material para análise ocorreu a partir dos critérios especificados no Quadro 14, de forma a garantir um recorte (ou amostragem) por intencionalidade e acessibilidade, levando em consideração: 1) as especificidades de cada periódico para definir um subconjunto representativo do segmento; 2) as demandas empíricas suscitadas pelos objetivos, questões e hipóteses iniciais da pesquisa, de forma a delinear um subconjunto capaz de ofertar evidências pertinentes.

**Quadro 14** – Critérios para seleção de revistas pedagógicas como material de pesquisa.

COD.	CRITÉRIO
C1	Revistas que publicaram regularmente entre 2007 e 2014, com periodicidade máxima trimestral
C2	Revistas com enfoque (geral e interdisciplinar) no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio
C3	Mapeamento inicial a partir de C1 e C2 de revistas pedagógicas brasileiras com circulação nacional em escolas básicas
C4	Revista midiática como empreendimento ou produto comunicacional autônomo. E não como: a) acessório de marketing de outro produto educacional; ou b) instrumento de propaganda institucional de uma organização específica (associação, ONG, empresa etc.); c) publicações de órgãos governamentais
C5	Revista midiática centrada em jornalismo educacional e na divulgação científica educacional, ou seja, excluindo materiais didáticos com formato de revista
C6	Priorizar revista pedagógica com conteúdo jornalístico que garanta a cobertura do eventos (programas, projetos, iniciativas, repercussões...) das políticas públicas educacionais e do debate público sobre essas políticas, o que amplia a possibilidade de ocorrência do tema “avaliação externa” nas matérias publicadas
C7	Priorizar revistas que participaram do PNBE Periódicos da FNDE, podendo incluir uma ou mais revistas que conseguiram projeção nacional sem dispor dessas aquisições do governo federal
C8	Priorizar a revista “carro-chefe” (editada há mais tempo e com maior circulação) quando houver mais que um periódico ligado a uma mesma equipe editorial (diretor, editor, jornalistas) ou grupo institucional (editora, instituição, empresa midiática);
C9	Priorizar revistas que garantam certa variedade regional das sedes/matrizas dos grupos editoriais responsáveis – um mínimo de 2(dois) ou mais estados.

C10	Priorizar revistas voltadas para um amplo público-leitor da educação básica, principalmente os professores, mas também gestores escolares, supervisores, técnicos, dirigentes das secretarias de educação, formuladores de políticas públicas, licenciandos e outros interessados na temática educacional.
C11	Revistas com arquivo digital acessível ao pesquisador mediante assinaturas, compras avulsas, disponibilização das editoras ou consultas a acervos virtuais na internet.

**Fonte:** elaboração própria.

No Quadro 15, elencam-se as apreciações das revistas em função desses critérios, enfatizando os elementos-chave que justificaram a exclusão ou inclusão de um determinado periódico no material textual da pesquisa.

**Quadro 15** – Apreciação das revistas pedagógicas do mapeamento inicial a partir dos critérios de seleção do material da pesquisa.

<b>REVISTA</b>	<b>APRECIÇÃO</b>	<b>PARECER</b> (critérios)
Atividades & Experiências (Editora Positivo, Curitiba)	Lançada em 2000, a revista funciona como um dispositivo do marketing de serviços do sistema de ensino positivo, não constituindo um empreendimento midiático autônomo. O público-alvo são os educadores e gestores de escolas conveniadas com o Grupo Positivo.	Exclusão (C4)
Carta Fundamental (Editora Confiança; São Paulo)	Lançada em agosto de 2008, a revista publicou mensalmente conteúdo escolar sobre “atualidades” para ser trabalhado em sala de aula. Apesar do formato, trata-se de um material didático, não constituindo mídia jornalística ou de divulgação científica. Além disso, não incluir o ano de 2007 (marco inicial da pesquisa) e não constitui um empreendimento autônomo, mas um projeto a serviço da revista Carta Capital, da mesma editora.	Exclusão (C1, C4 e C5)
Carta na Escola (Editora Confiança; São Paulo)	Criada em novembro de 2006, o periódico reúne matérias publicadas originalmente na revista Carta Capital, seguida de orientações para atividades didáticas. Pretende levar conteúdo escolar para os estudantes, por meio de atualidades. Não tem foco no jornalismo educacional, e tampouco na divulgação científica no campo da educação. Trata-se de um material didático sobre atualidades veiculado por um suporte formatado no padrão visual de uma revista.	Exclusão (C4 e C5)

Direcional Escolas (Editora Positivo, Curitiba)	Lançada em 2006, a revista tem por público-alvo os dirigentes municipais de educação e gestores escolares de redes públicas ao Sistema Aprende Brasil, do Grupo Positivo. A revista é uma peça do marketing de serviços da empresa educacional e não um empreendimento jornalístico autônomo.	Exclusão (C4, C10)
Dois Pontos (Fundação Pitágoras, Belo Horizonte)	Lançada em 1983, a revista bimestral da rede Pitágoras, (posteriormente, da Fundação Pitágoras), fez parte da estratégia de marketing das escolas do Grupo Pitágoras e posteriormente da rede Pitágoras de ensino.	Exclusão (C4)
Gestão Escolar (Fundação Victor Civita; São Paulo)	A revista Gestão Escolar começou em abril de 2009 como um desdobramento da revista Nova Escola para atingir um público-leitor mais específico – no caso, gestores escolares e dirigentes educacionais. Além de não incluir os anos iniciais da pesquisa (2007 e 2008), trata-se de um “periódico-satélite” da revista Nova Escola, que continuou sendo o empreendimento midiático central do grupo editorial responsável.	Exclusão (C8 e C10)
Linha Direta (Editora RONA; Belo Horizonte)	Lançada em 1998, a revista concentrou-se no público-leitor do ensino privado da educação básica e da educação superior, inclusive concedendo espaço editorial (reportagens, entrevistas, etc.) a empresas parceiras (TOTVS, ForEducation EdTech), sistemas de ensino e grupos educacionais (Anhanguera, Kroton, Anglo e Pitágoras, por exemplo) e sindicatos de estabelecimentos de ensino privado.	Exclusão (C4, C10)
Pátio Ensino Médio (Editora ArtMed; Porto Alegre)	Lançada em 2009, a revista não recobre os anos iniciais da pesquisa (2007 e 2008), além de não possuir arquivo digital de todas as suas edições.	Exclusão (C1, C11)
Revista Escola Pública (Editora Segmento; São Paulo)	Revista bimestral lançada em 2009 e encerrada em 2013, foi um experimento editorial voltado para um público-leitor bem específico: diretores de escolas públicas, secretários e técnicos de secretarias de educação, conselheiros de educação, prefeitos, parlamentares e outros com incidência nas políticas voltadas para a escola pública. Além de não contemplar os anos iniciais (2007-2008) e o ano final (2014) da pesquisa, a revista pertence a um grupo editorial que tem em outra revista (Revista Educação) sua publicação principal. Por fim, não dispõe de acervo digital para aquisição.	Exclusão (C1, C8, C11)
ABCeducatio	Lançada em 2007, a revista encerrou suas atividades em	Exclusão



(Editora Criarp, São Paulo - SP)	2009, ou seja, não circulando na maior parte do período analisado pela pesquisa (2010-2014).	(C1)
Profissão Mestre (Humana Editorial, Curitiba-PR)	Lançada em 2000, a revista não possui acervo digital de suas edições e após o fechamento permanente da Humana Editorial (em 2019) não há como adquirir as edições impressas da revista.	Exclusão (C11)
Gestão Educacional (Humana Editorial, Curitiba-PR)	Lançada em 2000, como uma “revista-satélite” da revista Profissão Mestre (a principal revista da editora), Gestão Educacional foi destinada aos coordenadores e diretores escolares. Não possui acervo digital de suas edições e após o fechamento permanente da Humana Editorial não há como adquirir as edições impressas da revista.	Exclusão (C8, C10, C11)
Revista do Professor (Editora do Professor, Belo Horizonte – MG)	Lançada em 1986, a revista ao longo do tempo foi se concentrando na divulgação de atividades didático-pedagógicas (projetos, sequências didáticas) e relatos de experiências de professores, com predominância de temas voltados para as salas de aulas da educação infantil e do ensino de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, a falta de foco na cobertura jornalística da agenda pública de educação limita <i>a priori</i> as possibilidades de ocorrência do tema “avaliação externa”. Também não dispõe de acervo digital de suas edições para acesso ou aquisição.	Exclusão (C6, C11)
Revista Educação (Editora Segmento; São Paulo)	Lançada em maio de 1997, a Revista Educação aparece no mercado editorial como continuidade da Revista do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp), uma entidade que representa os empresários da rede privada de ensino básico <sup>42</sup> . Em outubro de 2003, a Revista Educação se desliga do Sieeesp, passando a ser publicada pela Editora Segmento (São Paulo-SP). A partir de então, a publicação ganha abrangência nacional e perfil mais jornalístico. No entanto, a revista não têm acervo digitalizado para consulta ou aquisição de terceiros (exceto algumas matérias publicadas em seu portal na internet), nem o acervo físico na íntegra para aquisição <sup>43</sup> , o que inviabiliza sua inclusão no corpus da pesquisa.	Exclusão (C11)

<sup>42</sup> Conferir em <https://www.sieeesp.org.br/>.

<sup>43</sup> Além disso, não foi possível acessar às edições impressas do acervo físico da editora, por força das restrições de circulação adotadas para conter a pandemia de Covid (2020-2021).

Nova Escola (Fundação Victor Civita; São Paulo - SP)	A revista cumpre todos os critérios.	Inclusão
Presença Pedagógica (Editora Dimensão, Belo Horizonte)	A revista cumpre todos os critérios.	Inclusão
Pátio - Revista Pedagógica [posteriormente: Pátio – Ensino Fundamental] (Editora ArtMed; Porto Alegre)	A revista cumpre todos os critérios.	Inclusão

**Fonte:** elaboração própria.

Com base nos critérios de recorte, foram selecionadas 4 (quatro) revistas pedagógicas, que podem ser agrupadas em dois grupos:

a) revistas incluídas – no caso, Nova Escola, Presença Pedagógica e Pátio – Revista Pedagógica [posteriormente Pátio – Ensino Fundamental], por satisfazerem todos os critérios.

Com periodicidade mensal ou bimestral - cerca de 10 edições por ano, fora as edições especiais -, a revista Nova Escola, lançada em 1986 pela Editora Abril e Fundação Victor Civita<sup>44</sup>, sempre esteve entre as revistas mais lidas do país, liderando não apenas o mercado de revistas pedagógicas, mas também o mercado mais amplo das revistas especializadas (ou seja, destinadas a públicos segmentados). Já em 2009, a revista Nova Escola tinha uma tiragem de mais 800 mil exemplares, que se dividem em duas metades: uma de venda avulsa em banca e por assinaturas - mais de 450 mil; e outra que era distribuída gratuitamente às escolas por meio de aquisições governamentais - quase 350 mil (RAMOS, 2009; RIPA, 2010).

Apresentando-se como portadora da missão de atualizar os professores e modernizar a educação básica, *Nova Escola* é uma revista pedagógica produzida por uma grande equipe de jornalistas, com foco na produção de informação educacional – reportagens, notícias etc. O trabalho dos editores e jornalistas é assumido pela Fundação Victor Civita, de forma que os preços da revista buscam dar conta dos custos do papel, da impressão e da distribuição – isso permite oferecer a revista a um baixo preço, o que foi decisiva para sua proliferação como componente de leitura dos profissionais da educação básica (SMOLKA; GENTIL, 2004).

<sup>44</sup> A revista Nova Escola está atualmente sob controle da Fundação Lemann.

Por sua vez, a revista *Presença Pedagógica* (editada em Belo Horizonte - MG, Editora Dimensão), desde janeiro de 1995 circula bimestralmente, ou seja, publicando seis edições por ano. A revista chegou a ter 15 mil assinantes em 2011 e, em 2013, por força de distribuição gratuita em escolas públicas por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) Periódicos, do Ministério da Educação (MEC), chegou a 210 mil exemplares. Seu primeiro editor foi o professor da Faculdade de Educação (Fae) da UFMG Neidson Rodrigues; e durante dez anos, foi editada por Graça Paulino, também professora da Fae (UFMG, 2013).

A revista buscou afirma-se como uma referência para profissionais da educação básica e também para licenciandos das Faculdades de Educação – um propósito sintetizado em seu slogan: “diálogo entre universidade e educação básica para a formação do professor”. De fato, além do conteúdo jornalístico, há grande espaço para a publicação de textos escritos por professores universitários, pós-graduandos e também por profissionais da escola (DANIELE, Y. M. S, 2011).

*Presença Pedagógica* sempre apresentou certas qualidades próprias das publicações científicas, como por exemplo, a publicação de artigos em formato acadêmico - com citações e referências ao final; mas com textos mais curtos (10 páginas), menor número de referências na comparação com artigos que circulam em periódicos científicos típicos. Não por acaso, a revista poder ser encontrada em livrarias de Faculdades de Educação e eventos científicos da área, em parte devido ao interesse dos estudantes das Licenciaturas pelo material publicado pela revista - entrevistas com intelectuais da educação, artigos de opinião de docentes das universidades, textos de formato acadêmico escritos por pesquisadores e reportagens sobre os temas educacionais mais em voga na conjuntura nacional (FRADE, 1999; BARBOSA E CAMPOS, 2010).

Além do mais, *Presença Pedagógica* conta com acadêmicos ligados às Faculdades de Educação de várias das principais universidades brasileiras no conselho editorial, incluindo aqueles que militam na área educacional desde uma perspectiva crítica: Magda Becker Soares (UFMG), Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG), Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG) e Regina Leite Garcia (UFRJ), por exemplo. Essa composição tem garantido a prioridade editorial para temas como: educação inclusiva; educação no campo; educação de jovens e adultos; participação da comunidade; história e cultura africana, afro-brasileira e indígena; e outros temas.

Já o periódico Pátio - Revista Pedagógica, posteriormente rebatizado Pátio – Ensino Fundamental<sup>45</sup>, foi lançado em fevereiro de 1997 pela editora ArtMed (Porto Alegre-RS), uma das maiores editoras de livros da América do Sul. Essa revista Pátio tem periodicidade trimestral (4 edições por ano) e foco no Ensino Fundamental, publicando textos de autores nacionais e internacionais na área de educação, a partir de edições que buscam aprofundar uma temática central, com discussões conceituais, relatos de experiências e reportagens sobre problemas e desafios da educação brasileira. O periódico apresenta-se como o propósito de promover a circulação plural de ideias educacionais e relatos de experiências exitosas desenvolvidas no país, que possam ser relevantes para a formação continuada e atuação dos professores (SANDO, 2009).

A Pátio constituiu um conselho editorial composto por educadores ligados a diversas universidades - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro (USU-RJ), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e outras. Em sua linha editorial, a revista combinou a publicação de reportagens educacionais com artigos escritos por autores nacionais e internacionais, além de traduções de artigos de especialistas estrangeiros que circularam em outras fontes (SANDO, 2009).

Não há dados precisos sobre a circulação de Pátio – Ensino Fundamental, mas o mais provável é que a circulação do periódico tenha sido inferior a das outras duas revistas Pátio: em 2013, a tiragem de “Pátio - Educação Infantil” chegou a 185.428 mil exemplares e de “Pátio - Ensino Médio, Profissional e Tecnológico” alcançou 120.284 exemplares, com ambas contando com o apoio governamental para distribuição gratuita nas escolas, por meio do com ajuda do PNBE – Periódicos. Em suma: ao ficar de fora do programa governamental, a revista “Pátio – Ensino Fundamental” contou apenas com a venda por meio de assinaturas ou números avulsos comercializados em bancas ou estandes em eventos da área educacional (LUCAS, R. G. M., 2016).

Para a constituição do *corpus* foram considerados textos de diferentes gêneros do discurso (reportagens, notícias, artigos de opinião, artigos de divulgação científica, colunas, entrevistas e editoriais, principalmente) que abordaram a temática das avaliações em larga escala, por meio de suas diferentes nomeações - *avaliação externa*, *avaliação de sistema*, *avaliação padronizada*, *testes estandardizados* e outros - ou nomes dos programas

---

<sup>45</sup> O nome “Pátio - Revista Pedagógica” perdurou até o v. 14 n. 55 (edição lançada em ago. 2010); e o nome “Pátio - Ensino Fundamental” vigorou a partir do v. 14. n. 56 (edição lançada em nov. 2010).

avaliativos, termos e índices popularizados pela mídia - *Prova Brasil*, ANA, *Ideb*, *Pisa*, *Saresp*, *Idesp*, entre outros.

### 3.1.5 Quadrantes da revista pedagógica, eixos e objeto de análise

Na condição de instituição midiática, o dispositivo ‘revista pedagógica’ apresenta uma contradição fundamental: por um lado, constitui uma agência midiática de circulação dos discursos de outrem (de sujeitos externos à revista), desempenhando uma função de agenciamento de diversos atores sociais que concorrem na esfera pública, ao portar/suportar seus discursos/enunciados até a comunidade de leitores da revista; por outro lado, constitui igualmente um sujeito institucional que é responsável por um discurso editorial próprio, que também se posiciona no debate público, por vezes de forma explícita e mais frequentemente de forma discreta ou latente. Em resumo: na complexa condição da instituição midiática, a revista pedagógica é uma agência dos discursos de outrem que também é sujeito do seu próprio discurso editorial-institucional.

Na condição de agência midiática, ao desempenhar o agenciamento dos sujeitos externos ao veículo, a revista manifesta uma de suas propriedades centrais: a permeabilidade polifônica, ou melhor, sua capacidade (relativa) de permitir a circulação de diferentes discursos, opiniões, argumentos, sujeitos, mesmo quando destoam do seu discurso institucional-editorial. Sem desconsiderar que a linha editorial das revistas apresenta determinada direção, esses periódicos são arenas dessa disputa, sendo permeáveis por relativa diversidade de vozes acadêmicas e sociais, até para buscar legitimidade e diálogo com um público ideológico e pedagogicamente heterogêneo. Em outras palavras: o texto da revista pedagógica, em maior ou menor grau, precisa ser polifônico<sup>46</sup> para ter sustentação enquanto portador de discursos na esfera pública educacional.

Na condição de sujeito institucional, que produz um discurso próprio de forma explícita ou velada, a revista necessariamente manifestará uma segunda propriedade central: o viés midiático, ou melhor, a capacidade de produzir assimetrias na circulação desses discursos, opiniões, argumentos e sujeitos, manifestando em maior ou menor grau tendenciosidade no tratamento dos temas educacionais que são objeto de controvérsia pública. Em geral, a “voz da revista” manifesta-se indiretamente sob a forma de *viés midiático*.

Em meio aos constituintes e propriedades contraditórias da revista pedagógica como dispositivo midiático, o sujeito jornalista (repórter, editor) desempenha uma papel nuclear e

---

<sup>46</sup> O conceito de polifonia já antecipado na “Introdução”, será aprofundado no próximo item deste capítulo, que detalha a metodologia da pesquisa (p. X-Y).

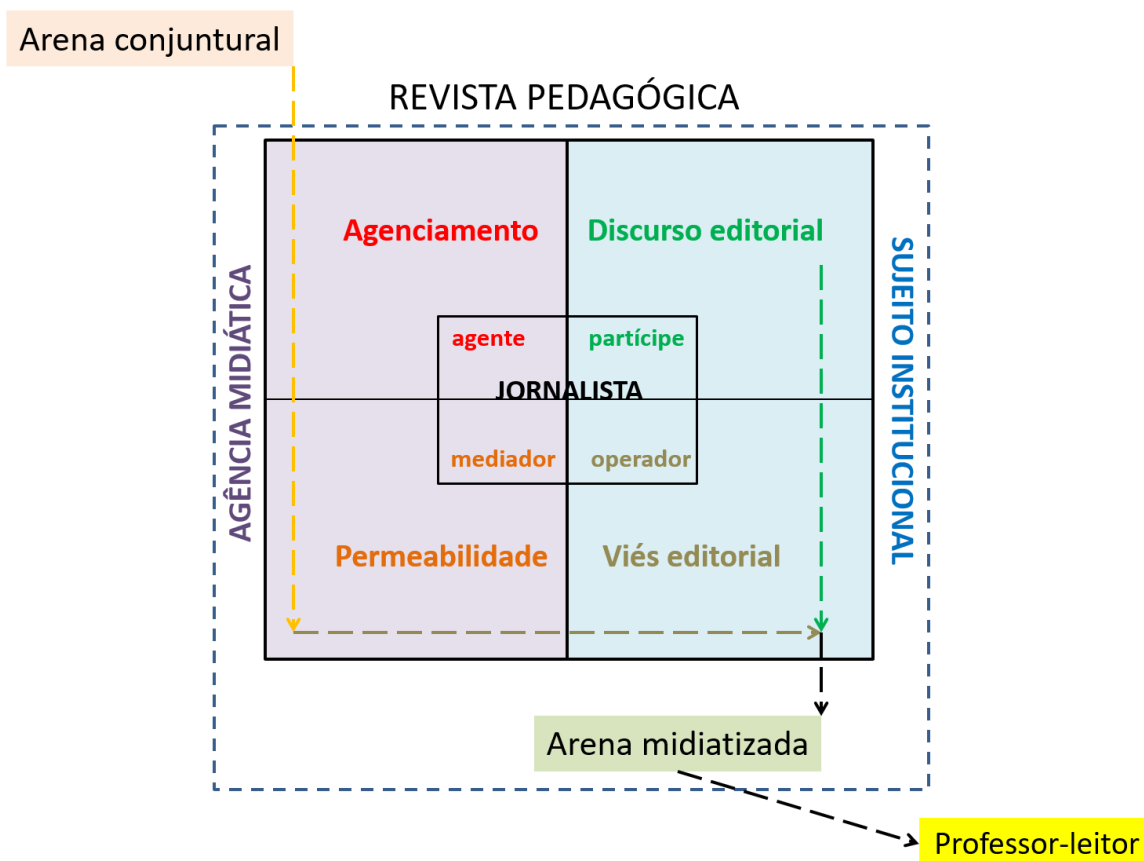
multifacetado. Por um lado, na condição de sujeito da agência midiática, o jornalista é *agente* da circulação dos discursos de outrem, garantindo que um conjunto de vozes sociais (exógenas ao periódico) cheguem até os professores-leitores da revista; mas é também *mediador* da permeabilidade polifônica do produto midiático, definindo as condições em que enunciadores e enunciados são inscritos no texto jornalístico. Por outro lado, na condição de ator individual que compõe o sujeito institucional “Revista Pedagógica”, o jornalista é *partícipe* do discurso editorial, construindo-o em consonância (ou dissonância, por vezes...) com as demais vozes editoriais (endógenas ao periódico); além de ser *operador* do viés midiático que produz tendenciosidades no tratamento dos temas e assimetrias na circulação dos sujeitos externos.

A diferenciação e inter-relação de tais constituintes e propriedades podem ser graficamente representadas sob a forma de quadrantes<sup>47</sup> (Figura 11), compondo um diagrama conceitual capaz de ilustrar esta teorização exploratória sobre o dispositivo midiático “Revista Pedagógica”, com a vantagem de fazê-lo de forma integrada à explicitação dos eixos e do objeto da análise empírica da pesquisa.

**Figura 11** - Quadrantes do dispositivo midiático “Revista Pedagógica”.

---

<sup>47</sup> Do latim *quadrans*, o vocábulo ‘quadrante’ significa “quarta parte”. Em Geometria, ‘quadrante’ se refere à quarta parte da circunferência; mas também designa às regiões formadas com a divisão cartesiana de um plano. Em variantes semânticas mais informais do signo: “um quadrante é o que quadra, ou seja, que permite obter a forma do quadrado” (<https://conceito.de/quadrante>); “cada uma das quatro partes que se divide alguma coisa”, (<https://dicionario.priberam.org/quadrante>). Em nosso esquema, o termo ‘quadrante’ refere-se a cada um dos quadriculos que organiza graficamente um constituinte ou propriedade do dispositivo midiático “Revista Pedagógica”.



Fonte: elaboração própria.

O diagrama dá forma inteligível ao caminho que o debate público percorre até chegar aos professores-leitores das revistas pedagógicas. Trata-se de um processo em que a “arena conjuntural” é reconstruída em meio às tensões entre a permeabilidade polifônica e o viés midiático específicos de cada periódico. Essas tensões ocorrem não apenas no âmbito do agenciamento das vozes sociais (sujeitos externos ao periódico), mas também no âmbito do discurso editorial, que pode ser atravessado por dissonâncias entre as vozes editoriais (sujeitos internos ao periódico) que se engajam na controvérsia pública, direta ou discretamente.

No âmbito desta pesquisa, o interesse investigativo volta-se justamente para esta “arena midiaticizada” por revistas pedagógicas, tomando como eixos de análise o *viés midiático* e a *permeabilidade polifônica* de cada periódico, descortinando, assim, a pluralidade e a tendenciosidade específica de cada dispositivo no que diz respeito à circulação do debate público sobre avaliação externa.

### 3.2 Orientação metodológica

De um ponto de vista metodológico, esta pesquisa apoia-se na noção de *polifonia* e em suas interfaces com outras noções-chave dos estudos do discurso – interação, interdiscurso,

discurso relatado, gênero do discurso, signo, sujeito, entre outras. Cada uma dessas noções complementares ajuda a salientar uma faceta da polifonia em condições de orientar uma decomposição das vozes discursivas inscritas no texto midiático, que podem ser identificadas a partir de certos índices/marcas linguísticas presentes no texto que remetem a elementos do contexto de produção textual.

A noção de polifonia tem origem nas teses de crítica literária de Bakhtin (2005) sobre a obra de Dostoiévski. A partir da analogia com o que acontece na música polifônica, Bakhtin (2005) utiliza o termo ‘polifonia’ para expressar a multiplicidade de vozes ideológicas presentes no romance de Dostoiévski: “são vozes diferentes cantando diversamente o mesmo tema” (BAKHTIN, 2005, p. 44). A discussão que se desenvolve no romance constitui uma luta entre vozes ideológicas, entre forças sociais e políticas que polemizam em dado momento histórico, tanto no conteúdo com na forma literária (linguagem, estrutura composicional, estilo). Cada voz é uma convicção ou ponto de vista acerca do mundo. Diferente do romance monológico baseado na consciência (visão de mundo) do autor, a obra dostoiévskiana abre-se para diversidade ideológica e discursiva de seu tempo, na estrutura interna do romance, ou seja, para um grande diálogo entre sujeitos sociais e históricos artisticamente recriados.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. [...] (BAKHTIN, 2005, p. 4).

No âmbito dos estudos do discurso, a noção de *polifonia* vem sendo utilizada para referenciar as diferentes vozes instauradas em um discurso, de forma explícita e bem marcadas (como no caso da citação em discurso direto) ou “às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis” (BRAIT, 1994, p. 14). Nesse sentido, a polifonia manifesta-se tanto no diálogo entre os sujeitos que participam da interação verbal quanto nas relações que esse discurso produzido estabelece com outros discursos do presente ou do passado. De um ponto de vista operacional, utilizaremos a noção de polifonia para



designar as vozes discursivas (individuais, sociais, institucionais e/ou ideológicas) que podem ser desveladas a partir do texto.

Do ponto de vista da interação verbal (interlocução), a análise polifônica permite apreender em um texto produzido tanto voz a do seu locutor (produtor) como a de seu interlocutor potencial ou imaginário (destinatário; leitor, ouvinte). O texto é elaborado por um locutor levando em conta uma imagem do seu interlocutor (de seu lugar de fala, de seu pensamento, de sua compreensão ativa, de suas prováveis réplicas). Sem usar o termo *polifonia*, Pêcheux (1997) apresenta como condição de produção discursiva a antecipação do lugar do destinatário pelo emissor, que vai determinar inclusive a estratégia discursiva a ser mobilizada. Como ressaltou Ducrot (1977, p. 9), “comunicar é sempre comunicar para alguém”.

Há ainda a relação dialógica de um dado enunciado com os enunciados que o precedem, de tal forma que o mesmo “não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão” (BAKHTIN, 2003, p. 297), por isso ele retoma textos já produzidos (e identificáveis) sob a forma de citações, alusões, paráfrases, paródias, ironias, entre outras formas, como o objetivo de relatar, argumentar, refutar, criar efeitos estéticos etc. Além dessa relação com textos específicos (intertextualidade), um enunciado estabelece relações com um ou mais discursos sociais (interdiscursividade), que são partilhados por comunidades discursivas. Esses textos e discursos prévios constituem a “matéria-prima” da produção textual de um dado locutor (PÊCHEUX, 1997; FAIRCLOUGH, 2001).

Esse diálogo entre textos (intertextualidade) pode se dar de forma explícita (citação) ou implícita, esclarecem Fiorin e Savioli (2007, p. 21). Um texto retoma a passagem de outro texto com duas finalidades opostas: “a) para reafirmar alguns dos sentidos do texto citado; b) para inverter, contestar e deformar alguns dos sentidos do texto citado; para polemizar com ele;” (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 20). Sendo assim, uma citação estabelece ou uma “aliança” entre o discurso citado e o discurso citante ou uma contestação (ou subversão ou ironia) entre eles.

A polifonia se mostra mais claramente nos modos linguísticos de citar o discurso de outrem (enunciado relatado/citado) na configuração interna do texto. Segundo Bakhtin (2003), o discurso do outro pode ser introduzido direta ou indiretamente no enunciado, ou ser introduzido por meio de palavras, expressões, temas, figuras que lhe fazem alusão. A transmissão das palavras do outro (discurso citado) é realizada conservando o conteúdo e “ao

menos rudimentos da sua integridade linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 151). A enunciação do relatante ou narrador utiliza formas sintáticas específicas para integrar o discurso citado em sua própria composição textual, delimitando a fronteira entre suas palavras e as de outrem. Essas formas sintáticas são principalmente:

a) o discurso direto. Conservar sua integridade e autenticidade, delimitando o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. “[...] Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltrações pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais”. (BAKHTIN, 2014, p. 155).

b) o discurso indireto. No discurso indireto, e principalmente no indireto livre, a citação é mais no plano do conteúdo, no plano temático, mas deixando a substância do discurso do outro como algo palpável, ainda que mais diluído na enunciação relatante. O discurso indireto “reside na transmissão analítica do discurso de outrem”. (BAKHTIN, 2014, p. 165). Analisador de conteúdo e/ou analisador da expressão do discurso de outrem (sua maneira de falar, seu estado de espírito, sua qualidade comunicativa etc.).

Além dessas formas linguísticas clássicas, há outras formas (inclusive híbridas) de inclusão das palavras de outros enunciadorees no texto, nem sempre com fronteiras nítidas entre a voz do citante e a voz do citado: a modalização em discurso segundo, o discurso direto livre, o discurso indireto livre, a ilhota textual, a polifonia da ironia ou da metáfora, o discurso do outro como tema ou referente, entre outras formas de manifestação da heterogeneidade inerente aos textos/discursos (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998; MAINGUENEAU, 2002; SAVIOLI; FIORIN, 1996).

Contudo, é preciso considerar que o discurso do outro pode ser reacentuado pelo discurso relatante, ganhando um tom de ironia ou reverência, por exemplo, ao sofrer alguma modificação por reassimilação no novo contexto de produção. E mesmo uma citação direta (supostamente objetiva), demarcada por aspas, verbos do dizer e grupos preposicionais introdutórios de enunciados relatados (“segundo autor X”, “conforme autor Y”, “para autor Z” etc.), não deixa de ser um enunciado reconstruído que pode sofrer alguma refração operada pelo sujeito que relata. Conforme explica Maingueneau (2003),

[...] Como a situação de enunciação é reconstruída pelo sujeito que relata, é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado. O discurso direto - DD não pode, então, ser objetivo: por mais que seja fiel, o discurso direto é sempre apenas um fragmento

submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal. (MAIGUENEAU, 2003, p. 141)

A noção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) também implica em uma determinada configuração polifônica. Por exemplo, o arranjo de vozes discursivas em uma coluna de opinião é distinto do arranjo polifônico em uma notícia ou reportagem. Na notícia ou reportagem, espera-se que a voz do jornalista seja intercalada pelos depoimentos de diferentes depoentes ou testemunhas, sob a forma de discurso direto e/ou indireto. Já na coluna de opinião ocorrem outras formas de polifonia: alusões a textos culturais, citações de obras de autoridade, resposta implícita (ou explícita) a outras opiniões publicadas, apelos dirigidos aos interlocutores (leitores), entre outras. Por fim, além do gênero de discurso, importa igualmente a esfera de atividade discursiva - científica, política, jornalística, religiosa, corporativa etc. -, o que torna a citação na esfera científica distinta da citação na esfera midiática, em relação à função, forma e conteúdo.

Quem escreve uma carta pessoal, por exemplo, espera uma resposta ou uma participação do seu destinatário diferente de quem escreve uma petição. No sermão oral, há um padre, um pastor, uma autoridade religiosa que se dirige a um conjunto de devotos e fiéis em uma relação assimétrica, hierárquica de quem precisa falar a explicar a verdade divina e de quem precisa ouvir segui-la, por exemplo. No gênero sermão, há certa expectativa de intertextualidade do discurso do pregador com textos sagrados. O relatório de estágio curricular de um curso superior de Licenciatura põe em relação de interação comunicacional ao menos três vozes: do estudante-estagiário, do orientador-universitário e do professor-supervisor do estágio na escola. Na reportagem, espera-se que a voz do jornalista seja intercalada pelos depoimentos de diferentes depoentes ou testemunhas, sob a forma de discurso direto e/ou indireto. Em suma: cada gênero de discurso (ou gênero textual) desperta no leitor uma expectativa específica no que tange ao arranjo polifônico.

Há uma relação entre polifonia e signo que faz de cada palavra ou expressão da língua também seja plena de “tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 298). A polissemia de um léxico é apenas um rastro semântico da arena polifônica em torno da significação de um *signo*. “Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 47) que refletem e refratam os horizontes apreciativos dos grupos sociais com valores e interesses distintos, mas pertencentes a uma mesma comunidade semiótica.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 67)

Nesse sentido, certas “palavras-chave” são importantes índices de polifonia: a depender da significação e do sentido utilizado podem remeter a certas vozes sociais (sujeitos, discursos, ideologias e retóricas) que circulam socialmente, ao mesmo tempo que excluem outras vozes antagônicas ou concorrentes que utilizam essas mesmas “palavras-chave” com significação e sentido opostos ou distintos. Por outro lado, tais palavras mudam de sentido a depender da perspectiva ideológico-discursiva dos sujeitos que as empregam: ‘militante’ no discurso sindical (conotação positiva) não tem o mesmo sentido que ‘militante’ no discurso conservador (conotação negativa), para usar um exemplo oferecido por Fairclough (2001).

Além do mais, a noção de polifonia está especialmente vinculada à noção de sujeito do discurso e as diferentes formas que pode assumir nas práticas linguísticas. A partir de uma releitura das distinções que Ducrot (1987) fez entre “locutor” e “enunciador”, no âmbito desta pesquisa, o sujeito do discurso pode assumir os seguintes papéis discursivos:

a) de *locutor*, para designar o sujeito responsável pelo enunciado ou texto, ou melhor, o ator social (individual ou institucional) a quem se atribui a autoria de um produto textual: o jornalista que assina a matéria jornalística; a personalidade que concede à entrevista; o especialista (fonte) que dá seu depoimento ao jornalista; a instituição a quem se atribui um documento etc.

b) de *interlocutor*, para designar os destinatários, os ouvintes, os leitores a quem um produto textual é direcionado;

c) de *enunciador*, para designar às representações desses locutores (autores, depoentes, entrevistados) e interlocutores no interior do texto. Por exemplo, em uma mesma reportagem (texto) atribuída a um determinado jornalista (locutor), encontraremos diferentes enunciadorees: enunciador-autor (a voz do jornalista); enunciadorees-fonte (as vozes dos depoentes) e até o enunciador-leitor (a imagem/voz do “leitor-modelo”).

d) de *comunidade discursiva*, sujeito indeterminado ou quase impessoal a quem se pode atribuir um determinado discurso social (posições ideológicas, posições em debates públicos), que se revelam nos enunciados (discursos) dos diferentes enunciadorees (vozes) inscritos em um texto.

Ainda que interligados, os enunciadores são elementos da polifonia intratextual (interna ao texto) que remetem a elementos do contexto de produção textual: da situação imediata de comunicação (locutores e interlocutores) e do contexto sócio-discursivo (comunidades discursivas). Por seu caráter socialmente difuso, as comunidades discursivas têm existência eclipsada pelos discursos sociais, que circulam na memória coletiva e se institucionalizam como se fossem entes autônomos ou forças impessoais.

Para uma decomposição das vozes/sujeitos que se pronunciam no texto midiático é necessário estabelecer uma definição mais precisa para as noções de *texto*, *enunciado*, *enunciação*, *argumentação* e *discurso* que geralmente apresentam significação polissêmica a depender do referencial teórico utilizado e dos usos realizados por analistas que operam com essas noções.

Não é fácil definir *discurso*, podendo designar um conjunto de textos produzidos ou um sistema que permite produzir esse conjunto de textos: “tanto o conjunto de textos produzidos por comunistas, quanto o sistema que permite produzir esses textos e outros ainda” poderá ser designado como *discurso comunista* (MAINGUENEAU, 2003, 51). No âmbito desta pesquisa, o termo ‘discurso’ refere-se a um conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma comunidade discursiva, partilhando valores ideológicos, retóricas comuns, núcleos de conteúdo ou formas de expressão recorrentes. Enfim, de um outro ângulo, ‘discurso’ ao discurso social que circula por meio de determinados enunciados, e que se distingue de outros discursos com os quais estabelece relações de aliança, de coexistência ou de oposição.

Partindo da noção de Maingueneau (2003) que define enunciado como “uma sequência verbal que forma uma unidade de comunicação completa no âmbito de determinado gênero do discurso” (MAINGUENEAU, 2003, p. 56), chamaremos de enunciado a manifestação completa de um determinado enunciador (autor, entrevistado, entrevistador, fonte, autor-relatante) no interior do texto. Produto verbal da enunciação de um enunciador, o enunciado poderá coincidir com o texto completo (texto com um único enunciador-autor) ou representar partes do texto – nos textos com fontes (enunciadores-fonte).

No caso da reportagem com a participação de várias fontes, teremos um enunciado para cada voz que se manifesta no texto – enunciado do relatante/citante e enunciados dos relatados/citados. Mesmo aparecendo de forma dispersa e fragmentária no interior do texto, o enunciado forma uma unidade de comunicação completa pertencente a um mesmo enunciador – autor, entrevistador, entrevistado ou fonte – com estilo expressivo, conteúdo, orientação

argumentativa e discursiva própria. Em um mesmo enunciado, o enunciador poderá se posicionar ora de uma perspectiva ora de outra, oscilando entre discursos diferentes – um movimento que não é incomum no texto jornalístico (MACHADO, 2006, p. 9).

O termo ‘enunciação’ será utilizado para se referir às marcas textuais do contexto de produção dos enunciados, tais como a identificação/nomeação, papel social e filiação institucional dos enunciadores, os referentes de espaço e tempo do enunciado. Enfim, a um conjunto de índices textuais que remetem às condições sociais dos locutores (jornalista, fontes, articulistas etc.) e à situação empírica de comunicação representadas/refratadas no interior do texto midiático.

De acordo como Barros, D. L. P. (2001, p. 7), “um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele um *todo de sentido*, como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário”. O texto integra um plano do conteúdo (significados; temas; discurso) e um plano da expressão (significantes; figuras; estilo). Por exemplo, dentro do gênero entrevista, cada entrevista específica que é publicada em uma revista ou jornal constitui um texto singular, que orchestra ao menos duas vozes - o entrevistador e o entrevistado – e dois enunciados - as perguntas do entrevistador - e as respostas do entrevistado, sem excluir a possibilidade de inclusão de outras vozes, na medida em que ocorram citações explícitas ou alusões intertextuais.

Todo produto verbal (enunciado ou texto), além de ser expressão material do discurso, apresenta uma dimensão argumentativa, ou seja, está orientado (em alguma medida) para sustentação ou refutação de teses, de opiniões, o que inclui não apenas a construção de um ponto de vista, mas também a projeção de uma imagem/ethos positivo do locutor, que anseia ser acolhido por seus interlocutores. Trata-se de uma intervenção por meio da linguagem que visa produzir efeitos no outro, em suas crenças, atitudes, percepções (FIORIN, J. L., 2016; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016).

Nesse sentido, argumentação é o processo que envolve a sustentação ou refutação de uma ideia central (tese, opinião, conclusão) por meio do encadeamento de proposições ou argumentos (ideias, definições, fatos, exemplos, provas, evidências, citações). Para os propósitos desta pesquisa educacional, que não se confunde com os estudos no âmbito da Linguística, importa mais o conteúdo argumentativo pertinente ao debate da avaliação em larga escala.

Por fim, compõem o vocabulário analítico mobilizado por esta pesquisa as noções que foram definidas anteriormente, por força do papel que cumprem na arquitetura conceitual das

instituições midiáticas: ‘portador/suporte’, ‘gênero textual’, ‘viés’, ‘ordem do discurso’, principalmente. Dessa forma, todos esses termos integram um aparato conceitual-metodológico em condições de orientar a análise da polifonia midiática que anima a presente investigação.

### 3.3 Sistemática de análise

Para operacionalizar a análise da polifonia midiática em revistas pedagógicas, a partir das noções-chave discutidas no item anterior (orientação metodológica), utiliza-se uma sistemática de análise que conjuga a abordagem mais tradicional (qualitativa; texto a texto) de estudos do discurso com procedimentos e instrumentos técnicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003).

A Análise de Conteúdo desenvolveu um conjunto de procedimentos e instrumentos metodológicos que se aplicam a textos extremamente diversificados, com o objetivo de fazer emergir uma “significação profunda” que não se revela (ou não plenamente) em uma leitura linear do material (BARDIN, 2011, p. 20). Em Análise de Conteúdo, o tratamento do material passa pela formulação de um sistema de categorias capaz de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 148), que apoiam inferências - ancoradas ou não na análise quantitativa de dados - capazes de transformar intuições ou hipóteses de partida em interpretações definitivas.

Trata-se de uma técnica sistemática de tratamento do conteúdo das mensagens que busca complementar uma análise mais subjetiva para “revelar aspectos do material que poderiam ter escapado ao exame minucioso do clínico” (BARDIN, 2011, p. 24). De acordo com Franco (2013, p. 13), a Análise de Conteúdo acumulou procedimentos para inventariar, diferenciar, classificar, categorizar, reagrupar, comparar de modo sistemático conteúdos manifestos das mensagens (explícitos ou latentes), explorando índices textuais e formulando indicadores para análise do conteúdo de textos comunicacionais.

Do ponto de vista metodológico, podem coexistir abordagens qualitativas e quantitativas na Análise de Conteúdo. A abordagem quantitativa apoia-se na frequência de aparição de determinado índice textual ou características do conteúdo da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não mensuráveis suscetíveis de permitir inferências: por exemplo, a *presença* ou *ausência* de uma característica de conteúdo num dado fragmento de texto e as inferências implicadas nesta constatação.

Do ponto de vista técnico, é comum em Análise de Conteúdo a elaboração de instrumentos para sistematizar leituras, ou melhor, para realizar leituras sistemáticas do

*corpus*, sendo comum procedimentos de inventário e de classificação, listas de categorias, quadros, matrizes, diagramas, entre outros, adaptados e reinventados em função da teoria, dos objetivos, das hipóteses e do material empírico da pesquisa.

Apoiada em indicadores (quantitativos ou não), a inferência é a operação lógica que produz proposições/interpretações, extraíndo consequências dos dados produzidos, ou seja, concluindo logicamente a partir de certos índices fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo do material textual e comunicacional, explica Bardin (2011). Trata-se de uma modalidade de interpretação controlada que fornece informações suplementares ao leitor crítico (linguista, historiador, crítico literário, psicólogo, sociólogo, exegeta etc.) de uma mensagem, por meio de uma leitura não linear e distanciada.

Partindo de uma fase inicial marcada pela leitura exploratória e não estruturada do material textual, que permite delinear hipóteses e indicadores, os dados textuais são registrados e organizados para a fase de exploração estruturada e sistemática, podendo recorrer ao apoio de ferramentas computacionais. De acordo com Bardin (2011), o tratamento dos dados brutos do texto opera uma transformação que, “por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da expressão” (BARDIN, 2011, p. 132).

Em Análise de Conteúdo, o tratamento ou codificação do material passa pela produção de um sistema de categorias capaz de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 148). Portanto, o sistema categórico possibilita a decomposição-reconstrução do material de análise, produzindo dados organizados que revelam ao analista certos “índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 149).

Esse quadro categórico pode ser elaborado de duas formas: categorias criadas *a priori*, ou seja, com base numa teoria e em função das perguntas específicas da investigação; e categorias criadas *a posteriori*, com as categorias (e seus indicadores) emergindo diretamente do material – da fala, do discurso, do conteúdo das mensagens (BARDIN 2011; FRANCO, 2013).

Em geral, há um processo de reagrupamento progressivo de categorias que partem de um estado inicial fragmentado e pouco abrangente em direção a categorias mais amplas, de generalidade mais forte, de forma a estabelecer uma mediação entre os pressupostos teóricos e a realidade do material comunicacional (BARDIN, 2011; FRANCO, 2013). Do ponto de vista empírico, o critério pode ser semântico, sintático, lexical, expressivo, situacional ou qualquer



outro nível de construção da significação, do conteúdo ou sentido do texto. Como salienta Franco (2013), não há receita pronta nem roteiro rígido para a formulação de categorias, cabendo ao pesquisador trilhar seu próprio caminho com conhecimento, sensibilidade e intuição.

No âmbito desta pesquisa, a sistematicidade da Análise de Conteúdo põe-se a serviço do mapeamento dos sujeitos que se manifestaram sobre o debate das avaliações externas e em larga escala no *corpus* constituído. A partir de uma incursão qualitativa texto a texto, orientada para a decomposição das vozes discursivas do texto midiático, organiza-se uma coletânea de fichamentos analíticos por texto analisado e, ao mesmo tempo, uma base de microdados textuais e discursivos, ambos (fichamentos e base de dados) construídos por meio de um mesmo instrumento de registro (com versões off-line e on-line), elaborado a partir das especificações do Quadro 16.

**Quadro 16** – Níveis, dimensões e descritores para a análise qualitativa e quantitativa da polifonia da avaliação nas revistas pedagógicas.

<b>NÍVEL</b>	<b>DIMENSÃO</b>	<b>DESCRITOR</b> (Unidades de registro)
<b>Texto</b>	<i>Enunciação</i>	Nome da revista
		Identificação do texto
		Ano de publicação
		Autor
		Gênero textual
	<i>Tema</i>	Centralidade do tema (central ou subtema)
		Tema específico da avaliação no texto
		Tema paralelo associado à avaliação
		Referentes da avaliação (sistemas, programas, indicadores etc.)
<b>Sujeitos</b>	<i>Enunciação</i>	Identificação do sujeito
		Tipo de enunciador (autor, fonte, entrevistado, entrevistador)
		Posição da voz em relação à revista (voz interna; voz externa)
		Forma de personificação do sujeito (individual; institucional)

		Lugar/papel social do sujeito
		Identificação da instituição do sujeito
		Tipo de instituição do sujeito
	<i>Discurso</i>	Enunciados do sujeito
		Argumentos/proposições
		Abordagem/opinião do sujeito
		Forma de manifestação da opinião (explícita, implícita)
		Discursos sociais veiculados (filiação ideológica)
		Marcas linguísticas da orientação ideológica

**Fonte:** elaboração própria.

Cada descritor é uma variável textual (unidade de registro) que auxilia na descrição geral do texto (primeiro nível de análise) ou na descrição dos sujeitos do discurso inscritos no texto (segundo nível de análise). Em sua maioria, os descritores são oriundos das noções-chave dos estudos do discurso que gravitam (ou mantêm interfaces) com a noção central de *polifonia*, conforme discutido anteriormente. Os descritores acionam diferentes tipos de variantes textuais: categorias descritivas, descrições de conteúdo, evidências linguísticas (enunciados, expressões, palavras etc.) e/ou comentários analíticos. Tais descritores estão organizados em três dimensões:

a) “enunciação” - que agrupa descritores que informam sobre o contexto de produção do texto jornalístico que tematizou a avaliação em larga escala ou sobre as características dos sujeitos de sua enunciação intratextual;

b) “tema” – que agrupa descritores que informam sobre as temáticas e referentes próprios ou associados à esfera da avaliação em larga escala da educação básica;

c) “discurso” – que agrupa descritores que informam a orientação argumentativa e ideológica dos enunciados que tematizaram a modalidade avaliativa em foco.

O primeiro nível de análise (“Texto”) tem por objetivo descrever o contexto mais diretamente relacionado ao fenômeno da polifonia midiática, isto é, o próprio texto jornalístico publicado em um determinado tempo e lugar. O segundo nível de análise (“Sujeitos”) realiza a decomposição das vozes discursivas, ou seja, diz respeito à unidade de análise propriamente dita. Dessa forma, a análise se concentra nos enunciadorees (vozes

intratextuais) para poder fazer inferência sobre os locutores, ou melhor, sobre os atores sociais (e seus discursos) imbricados na circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas.

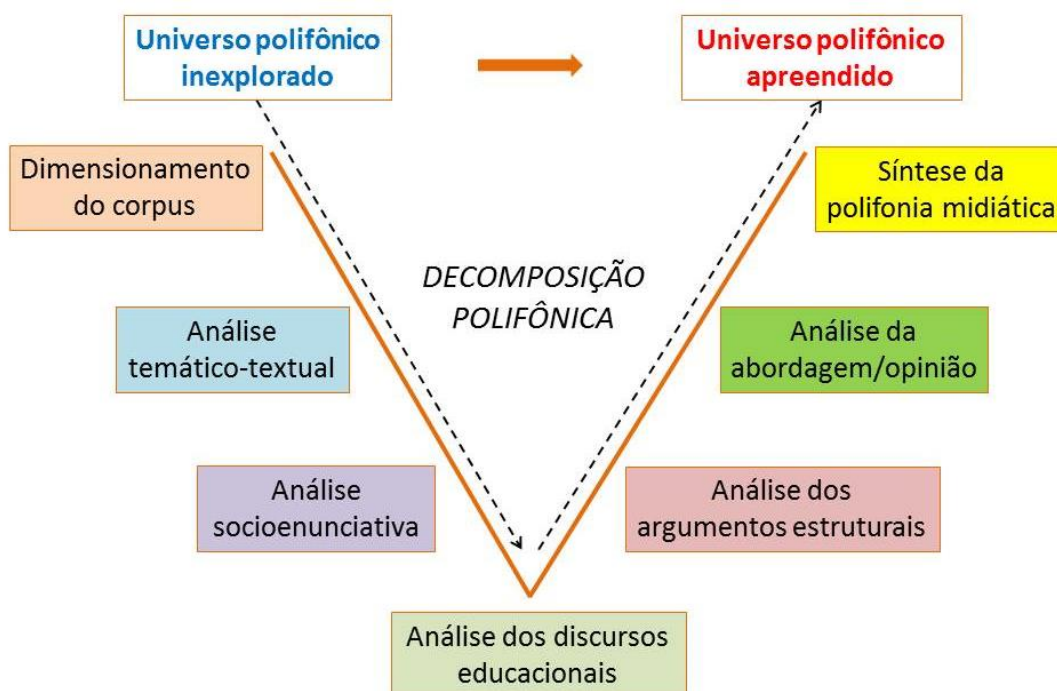
As especificações desse modelo analítico (Quadro 16) deram origem ao roteiro ou formulário (off-line e on-line) utilizado para extrair os dados textuais relevantes para os objetivos da pesquisa. Esses dados são extraídos primeiramente por meio da versão off-line do formulário, dando origem a um fichamento analítico do texto (em Word); em seguida, após revisão e edição, esses dados e notas são registrados no formulário on-line (*Google Forms*), que organiza todas as informações em planilha on-line.

Dessa forma, o “*corpus*-documento” foi transformado em “*corpus*-planilha”, que tem a vantagem de organizar de modo matricial as categorias, as evidências linguísticas e os comentários analíticos relativos aos descritores, bem como os arquivos digitais dos textos originais (em PDF) e de seus fichamentos off-line. Com é essa base única de dados textuais-discursivos é possível:

- 1) analisar de modo sistemático e exaustivo um *corpus* mais extenso e diversificado (diferentes revistas);
- 2) favorecer quantificações, descrições estatísticas e a produção de tabelas e gráficos em condições de resumir e ilustrar os dados e seus padrões de comportamento; 3) facilitar análises qualitativas dos enunciados argumentativos agrupados por descritor, utilizando o sistema de filtros da tabela planilha;
- 4) possibilitar inferências sobre o conjunto do material e a comparabilidade entre as revistas, por meio de uma sistemática comum – descritores, categorias e instrumento de análise;
- 5) consultar sempre que necessário os arquivos digitais de cada texto original e de seu respectivo fichamento off-line, para dirimir dúvidas ou efetuar correções.

A análise exploratória da base de dados textuais contou com apoio de recursos computacionais ordinários, principalmente o *Excel 2016* e seus recursos e funções para formatação, edição, busca, filtro, análise estatística, tabelas e gráficos dinâmicos. Nesse processo, o manejo das variáveis textuais ocorreu dentro das etapas da decomposição polifônica do texto midiático (cf. Figura 12), com vistas a transitar do universo polifônico desconhecido e inexplorado (no caso, o *corpus* das revistas selecionadas) em direção a ao universo polifônico analisado e apreendido - no caso, a descrição e interpretação da arena avaliativa midiática pelas revistas.

**Figura 12** – Etapas da “decomposição polifônica” do texto midiático.



**Fonte:** elaboração própria.

Nesse sentido, o percurso descritivo-inferencial de decomposição polifônica passa necessariamente por 7 (sete) etapas de análise: 1) Especificação e dimensionamento do corpus; 2) Análise temática; 3) Análise socioenunciativa; 4) Análise dos discursos educacionais; 5) Análise dos argumentos estruturais; 6) Análise da abordagem/opinião; 7) Síntese da polifonia midiática. Uma vez que organizam os resultados e análises da pesquisa, essas etapas serão retomadas e desenvolvidas no capítulo seguinte (cf. “Decomposição polifônica das revistas analisadas, p. 286-469).

No processo de decomposição polifônica, a abordagem qualitativa mais tradicional da análise do discurso cumpre um papel decisivo. Primeiramente, na abordagem inicial dos textos, para recortar os enunciadores (e seus enunciados) inscritos na configuração polifônica do texto, o que nem sempre é uma tarefa simples, devido a sobreposição das vozes, principalmente entre o enunciador relatante/citante e os enunciadores relatados/citados. Posteriormente, na apreciação das evidências linguísticas (enunciados, fragmentos, expressões, termos etc.) que compõem os resultados da pesquisa, garantindo assim uma leitura mais profunda e atenta aos pormenores e índices remissivos de discursos ou elementos do contexto de produção dos textos ou enunciados.

Por fim, consciente de que “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275), acredita-se que a produtividade desta sistemática (cf. Capítulo 4, p. 211-339) corrobora para a validação de seu desenho operacional, que poderá inclusive servir de referência para outros estudos sobre controvérsias públicas em textos midiáticos.

## 4 Decomposição polifônica das revistas analisadas

Este capítulo organiza e analisa os resultados da incursão pelo material textual da Nova Escola (NE), da Presença Pedagógica (PP) e da Revista Pátio (RP), formado a partir de textos que tematizaram as avaliações em larga escala e enunciados de sujeitos que se posicionaram em relação a essas avaliações, que circularam em edições publicadas entre 2007 e 2014.

A análise dos resultados segue as etapas da sistemática de decomposição polifônica, discutidas no capítulo anterior, entre as quais:

- 1) “Especificação e dimensionamento do *corpus*”, que se volta para o rol de edições, de textos e de enunciados das revistas que integram o material analisado;
- 2) “Análise temática”, que analisa descritores temáticos como “temas centrais”, “tópicos da avaliação”, “referentes institucionais”, entre outros;
- 3) “Análise socioenunciativa”, que se concentra no perfil dos sujeitos/enunciadores que se pronunciam sobre a avaliação;
- 4) “Análise dos discursos educacionais”, que exemplifica e analisa as variantes discursivas que animam ideologicamente a argumentação dos enunciadores;
- 5) “Análise dos argumentos estruturais”, que exemplifica e explora a estrutura de argumentos próprios da avaliação, os quais se manifestam nos enunciados;
- 6) “Análise da abordagem/opinião”, que ilustra o processo de constituição da abordagem/opinião e analisa as ocorrências desse descritor nos enunciados.
- 7) “Síntese da polifonia midiática e interpretação dos resultados”, que resume e compara a polifonia das revistas por meio de uma matriz de parâmetros e traços descritivos, com o objetivo de ancorar novas inferências.

Em cada uma destas etapas privilegia-se a comparação da distribuição relativa de um descritor no interior de uma revista com as distribuições relativas desse descritor no interior das demais, até para contornar a assimetria entre as revistas em relação a ocorrência absoluta do descritor. De forma complementar, analisam-se as intersecções e as diferenças entre os conjuntos de descritores de cada revista, para identificar elementos de unidade e de diferenciação entre os periódicos.

Espera-se, ao longo deste capítulo, transitar do universo polifônico desconhecido ao universo polifônico apreendido, por meio de análises e sínteses progressivas que se orientam para a construção de uma representação teórica da circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas.

#### 4.1 Especificação e dimensionamento do *corpus*

Este item especifica e dimensiona o *corpus* analisado, em relação às edições, aos textos publicados e aos sujeitos/enunciadores que integram o material textual das revistas analisadas - Nova Escola (NE), Revista Pátio (RP) e Presença Pedagógica (PP) -, bem como o padrão de codificação/identificação aplicado a esses componentes do *corpus*.

A Tabela 1 traz as distribuições absoluta e relativa das 69 edições que forneceram textos para o *corpus* por revista, ou seja, com matérias que tratam da temática das avaliações em larga escala publicadas entre 2007 e 2014.

**Tabela 1** – Distribuição absoluta e relativa das edições que forneceram textos para o *corpus* por revista ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica').

Nº	Revistas	N.	%
1	Nova Escola	40	58%
2	Revista Pátio	17	25%
3	Presença Pedagógica	12	17%
<b>Total</b>		<b>69</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração própria.

Em relação às edições (cf. Tabela 1), destaca-se a proeminência da Nova Escola (40 edições; 58%), seguida pela Revista Pátio (17 edições; 25%) e pela Presença Pedagógica (12 edições; 17%). A proeminência de edições da NE tem relação com a maior periodicidade da revista (praticamente mensal), mas também por uma maior cobertura dada à temática em tela em relação às demais revistas. Por sua vez, a Presença Pedagógica, com periodicidade bimestral, forneceu menos edições ao *corpus* do que a Revista Pátio, com periodicidade trimestral, indicando um interesse editorial menos acentuado pela temática em tela.

A Tabela 2 informa sobre a distribuição absoluta e relativa dos 107 textos do *corpus* por revista, como os dados organizados de forma descendente para evidenciar a assimetria entre os periódicos na composição do material analisado.

**Tabela 2** – Distribuição absoluta e relativa dos textos do *corpus* por revista ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica').

Nº	Revista	N.	%
1	Nova Escola	62	58%

2	Revista Pátio	30	28%
3	Presença Pedagógica	15	14%
<b>Total</b>		<b>107</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos textos (cf. Tabela 2), destaca-se a participação da Nova Escola (62 textos; 58% do *corpus*), seguida pela Revista Pátio (30; 28%) e pela Presença Pedagógica (15; 14%). Ou seja, com uma distribuição relativa não muito diferente daquela constatada em relação às edições, esses dados apontam para “uma maior cobertura” da temática da avaliação externa na NE, contrastando com “uma menor cobertura” da temática pelas congêneres (RP e PP).

O Quadro 15 exemplifica o padrão de identificação aplicado aos textos do *corpus* e suas respectivas edições, trazendo um exemplo ilustrativo de cada revista.

**Quadro 15** – Ilustração do padrão de identificação aplicado aos textos do *corpus* e suas respectivas edições.

Identificação do texto	Identificação da edição
NE.T05 ed. esp. ago. 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade	NE ed. esp. ago. 2008b - Como chegar ao topo da educação
RP.T01 ed. 43 ago. 2007 – Melhores rumos para a reforma educacional – Andy Hargreaves e Dean Fink	RP ed. 43 ago. 2007 – Histórias de vida e aprendizagem
PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes	PP ed. 120 dez. 2014 - Entrevista com Sírio Possenti: ensino de língua materna

Fonte: elaboração própria.

No caso dos textos, o padrão privilegia a identificação da revista, o período de edição, o título do texto e a autoria; as edições seguem padrão similar, com indicação da chamada de capa da revista. O rol completo dos 107 textos e das 69 edições encontra-se no “Apêndice A” deste trabalho.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos 244 sujeitos/enunciadores que integram o *corpus* da pesquisa por revista, considerando que cada texto do *corpus* pode mobilizar uma ou mais “vozes” na discussão da avaliação em larga escala, na condição enunciativa de autor, fonte/depoente, entrevistado ou entrevistador.



**Tabela 3** – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores que integram o *corpus* da pesquisa por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).

Nº	Revista	N.	%
1	Nova Escola	167	68%
2	Revista Pátio	48	20%
3	Presença Pedagógica	29	12%
<b>Total</b>		244	100%

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos sujeitos/enunciadores, a Nova Escola mobilizou o maior número de sujeitos/enunciadores (167; 68% do *corpus*), superando o somatório dos enunciadores mobilizados pela Revista Pátio (48; 20% do *corpus*) com aqueles mobilizados pela Presença Pedagógica (29; 12% do *corpus*). Em outras palavras, NE em participação preponderante na circulação de sujeitos na arena avaliativa midiaticizada por revistas pedagógicas.

Essa majoritariedade da Nova Escola em relação a circulação de sujeitos/enunciadores tem relação não apenas com o maior volume de textos fornecidos ao *corpus*, mas também com uma maior densidade de enunciadores por texto publicado, conforme evidencia a Tabela 4.

**Tabela 4** – Média e mediana de enunciadores por texto das revistas (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’).

Nº	Revista	Média de enunc. por texto	Mediana de enunc. por texto
1	Nova Escola	2,7	3
2	Revista Pátio	1,6	1,3
3	Presença Pedagógica	1,9	2

Fonte: elaboração própria.

Esses dados sobre a média e a mediana de enunciadores por texto mostram que a densidade enunciativa foi maior na Nova Escola, ao mobilizar cerca de 3 (três) enunciadores por texto (valor médio: 2,7; valor mediano: 3), ou seja, a tendência de mobilizar um número maior de vozes participantes quando a avaliação externa é tematizada em suas matérias. Já na Revista Pátio e na Presença Pedagógica tal densidade foi de aproximadamente 2 (dois) enunciadores por texto (valores médios: 1,6 e 1,9, respectivamente).

O Quadro 16 explicita o padrão de codificação e identificação dos sujeitos/enunciadores que integram o *corpus* da pesquisa. Com um exemplo em cada revista, a padronização destaca o nome completo do enunciador, seu papel social e vínculo institucional, seguida pela identificação do texto em que circulou o enunciado. O rol completo dos 244 enunciadores está disponível no “Apêndice B”.

**Quadro 16** – Padrão de codificação e identificação dos sujeitos/enunciadores que integram o *corpus* da pesquisa.

<b>Padrão</b>	<b>Identificação do sujeito no <i>corpus</i></b>
<i>Nome do sujeito</i> +	José Marcelino de Rezende Pinto, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]
<i>Papel social</i> +	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T30 ed. n. 70 maio 2014 – O gosto pelos números na base da aprendizagem - Marcos Giesteira]
<i>Instituição</i> +	Mozart Neves Ramos, conselheiro nacional de educação, Conselho Nacional de Educação - CNE [PP.T12 ed. 113 out. 2013 - Entrevista Mozart Neves Ramos – Rosangela Guerra]
<i>Id do texto</i>	

Fonte: elaboração própria.

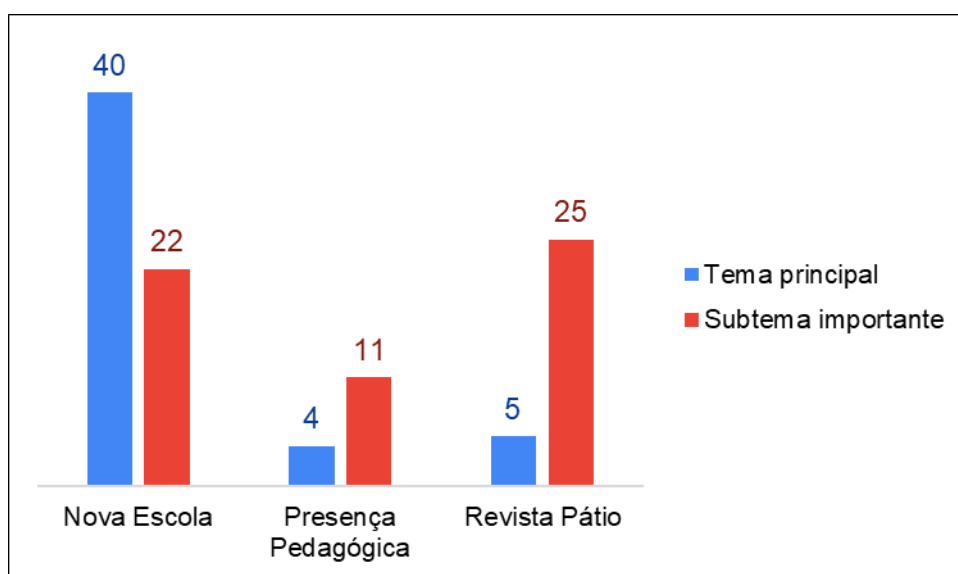
Para além da especificação e do dimensionamento do *corpus*, esses dados iniciais informam, do ponto de vista temático, sobre o interesse editorial de cada periódico na cobertura da avaliação externa em edições e matérias, e do ponto de vista enunciativo, sobre a participação de cada revista na circulação de sujeitos/enunciadores que se pronunciaram sobre a controvérsia da avaliação em larga escala. Na parte final do capítulo, esses aspectos serão retomados para o delineamento de parâmetros e traços descritivos pertinentes à configuração polifônica da Nova Escola, da Revista Pátio e da Presença Pedagógica.

## 4.2 Análise temática

Este item concentra seu interesse em dados com potencial de informar sobre aspectos temáticos da configuração polifônica das revistas, tais como: a procedência (interna ou externa ao periódico) dos autores dos textos publicados; a distribuição dos textos por gêneros textuais; a centralidade temática da avaliação externa nas matérias publicadas; o rol de temas centrais, de tópicos específicos da avaliação e de referentes institucionais da avaliação externa que se manifestam nos textos que integram o *corpus*.

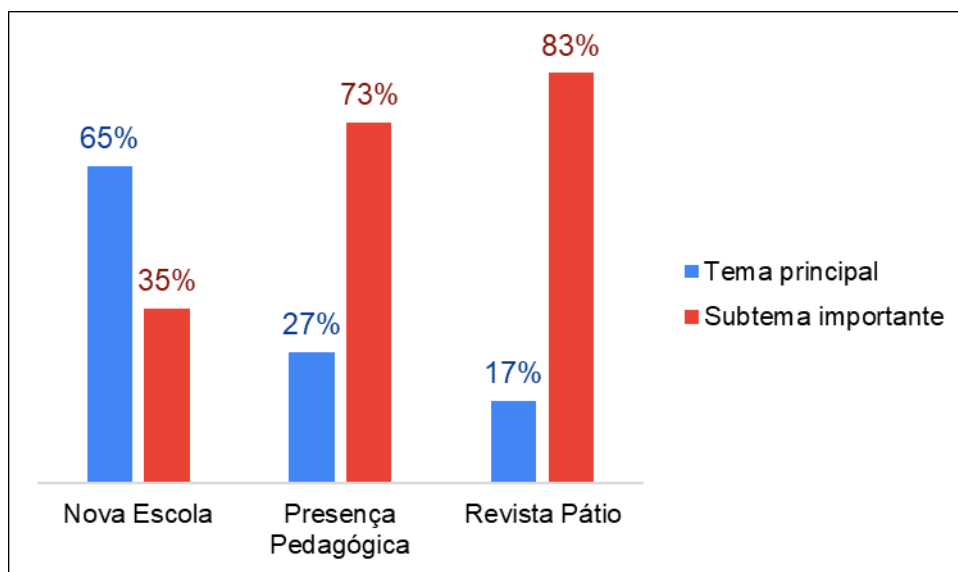
O Gráfico 3 e o Gráfico 4 trazem, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos textos por revista e por *centralidade temática*, com o objetivo de explicitar as ocorrências da avaliação externa como “tema principal” ou “subtema importante” nas matérias publicadas pelas revistas.

**Gráfico 3** – Distribuição absoluta dos textos do por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por *centralidade temática* (‘Tema principal’; ‘Subtema importante’) da avaliação externa nas matérias publicadas.



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 4** - Distribuição relativa dos textos do por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por *centralidade temática* (‘Tema principal’; ‘Subtema importante’) da avaliação externa nas matérias publicadas.



**Fonte:** elaboração própria.

Como é possível observar, na Nova Escola a “avaliação externa” aparece sobretudo como tema principal das matérias publicadas (40 ocorrências; 65% do seu *corpus*), mas também, em menor medida, como subtema importante de outra temática educacional central (22 ocorrências; 35% do seu *corpus*). Na Presença Pedagógica a “avaliação externa” aparece principalmente como subtema importante de uma outra temática central (11 ocorrências; 73% do seu *corpus*) e apenas secundariamente como tema principal (4 ocorrências; 27% do *corpus*). Na Revista Pátio, também há o predomínio da “avaliação externa” como subtema (25 ocorrências; 83% do seu *corpus*), aparecendo de forma minoritária como tema principal (5 ocorrências; 17% do *corpus*). Em suma: a abordagem da “avaliação externa” em NE ocorre com mais foco do que em PP e RP, que privilegiaram a discussão da avaliação como parte de uma discussão educacional mais ampla – sobre ensino, política, gestão, currículo ou outra.

A Tabela 5 organiza os dados dos 17 (dezessete) temas centrais desses textos, tanto do tema central “avaliação externa” como dos demais 16 (dezesseis) temas educacionais paralelos em que a avaliação externa foi um dos subtemas importantes.

**Tabela 5** – Distribuição absoluta e relativa dos *temas centrais* dos textos por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pedagógica’) e por *tema central específico*.

Nº	Revistas + tema central	N.	%
1	<b>Nova Escola</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>
	Avaliação externa	40	65%
	Qualidade da educação básica	7	11%

	Dificuldades de aprendizagem	3	5%
	Política educacional	3	5%
	Investimento em educação	2	3%
	Gestão escolar	2	3%
	Avaliação interna da aprendizagem	1	2%
	Currículo nacional	1	2%
	Ensino de Ciências	1	2%
	Parcerias externas da escola	1	2%
	Ensino de Matemática	1	2%
<b>2</b>	<b>Revista Pátio</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>
	Qualidade da educação básica	7	23%
	Avaliação externa	5	17%
	Política educacional	6	20%
	Investimento em educação	2	7%
	Alfabetização e letramento	2	7%
	Ensino de Matemática	2	7%
	Educação integral	1	3%
	Avaliação interna da aprendizagem	1	3%
	Educação no campo	1	3%
	Parceria entre família e escola	1	3%
	Currículo nacional	1	3%
	Parcerias externas da escola	1	3%
<b>3</b>	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>
	Política educacional	5	34%
	Avaliação externa	4	27%
	Indicadores educacionais	1	7%
	Alfabetização e letramento	1	7%
	Apostilamento das redes de ensino	1	7%
	Qualidade da educação básica	1	7%
	Avaliação interna da aprendizagem	1	7%
	Currículo nacional	1	7%

<b>Total Geral</b>	<b>107</b>
--------------------	------------

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação a posição da “avaliação externa” no *ranking* de temas centrais, nota-se que, na Nova Escola, a temática em foco ocupa o 1º lugar (40 ocorrências; 65% do total da revista); por sua vez, ocupa o 2º lugar tanto na Revista Pátio (5 ocorrências; 23%) como na Presença Pedagógica (4 ocorrências; 27%), que tiveram como tema central mais recorrente, respectivamente, o tema da “qualidade da educação básica” (7 ocorrências na RP; 23% do total da revista) e “política educacional” (5 ocorrências na PP; 34% do total da revista). Tais diferenças em relação às preferências temáticas reforça a centralidade mais acentuada que a NE atribuiu a cobertura das avaliações em larga escala em relação as demais revistas.

No entanto, há uma agenda comum entre as revistas, uma vez que os cinco temas centrais que são partilhados pelas três revistas - “avaliação externa”, “avaliação interna da aprendizagem”, “currículo nacional”, “política educacional”; “qualidade da educação básica” compõem a maioria das ocorrências no material textual da pesquisa (84 ocorrências; 79% do *corpus*).

Essa agenda comum sobressalente coexistiu com certa diferenciação temática. Há temas partilhados por apenas duas revistas, por exemplo: “ensino de Matemática”, “investimento em educação”, “parcerias externas da escola” ocorreram apenas na NE e na RP; “alfabetização e letramento” ocorreu apenas na RP e na PP. E há também temas exclusivos (ou não partilhados), ou seja, que só ocorreram em uma única revista, por exemplo: “dificuldades de aprendizagem”; “ensino de Ciências”; “gestão escolar” foram temas centrais apenas na NE; “educação integral”, “educação no campo”, “parceria entre família e escola” tiveram ocorrência apenas na RP; “apostilamento das redes de ensino”, “indicadores educacionais” foram tematizados apenas na PP. Os temas agregados dessa “agenda diferenciada” representam uma fração minoritária do *corpus* da pesquisa (23 ocorrências; 21% do total de textos).

A Tabela 6 traz os dados sobre a frequência de tópicos específicos da avaliação externa nas revistas, hierarquizados pelas preferências de cada periódico, ou seja, com os recortes que foram privilegiados pelas revistas na abordagem da avaliação externa nos textos.

**Tabela 6** – Distribuição absoluta e relativa dos *temas específicos da avaliação em larga escala* que ocorreram nos textos por *revista* (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’).

<b>Nº</b>	<b>Revista + temas específicos da avaliação</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
1	<b>Nova Escola</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>
	Competências cognitivas avaliadas	18	29%
	Análise de resultados de avaliações e indicadores externos	10	16%
	Usos dos resultados pelas redes de ensino	7	11%
	Programas de avaliação e indicadores externos	5	8%
	Fatores intraescolares associados aos resultados	5	8%
	Políticas dos sistemas que estão no topo do Pisa	4	6%
	Efeitos da avaliação externa na educação básica	3	5%
	Relação entre avaliação externa e qualidade da educação	3	5%
	Apropriação e uso dos resultados pelas escolas	3	5%
	Relação entre avaliação externa e remuneração futura	1	2%
	Relação entre avaliação externa e currículo	1	2%
	Fatores extraescolares associados aos resultados	1	2%
	Limites das avaliações externas	1	2%
2	<b>Revista Pátio</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>
	Análise de resultados de avaliações e indicadores externos	6	20%
	Usos dos resultados pelas redes de ensino	4	13%
	Relação entre avaliação externa e qualidade da educação	3	10%
	Programas de avaliação e indicadores externos	3	10%
	Fatores extraescolares associados aos resultados	3	10%
	Políticas dos sistemas que estão no topo do Pisa	3	10%
	Efeitos da avaliação externa na educação básica	2	7%
	Relação entre avaliação externa e currículo	2	7%
	Fatores intraescolares associados aos resultados	1	3%
	Relação entre avaliação externa e remuneração futura	1	3%
	Apropriação e uso dos resultados pelas escolas	1	3%
	Limites das avaliações externas	1	3%
	3	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>15</b>
Relação entre avaliação externa e qualidade da educação		5	33%
Programas de avaliação e indicadores externos		3	20%

	Análise de resultados de avaliações e indicadores externos	2	13%
	Usos dos resultados pelas redes de ensino	2	13%
	Relação entre avaliação externa e currículo	2	13%
	Fatores intraescolares associados aos resultados	1	7%
<b>Total Geral</b>		<b>107</b>	

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação ao tópico mais presente, as revistas se diferenciam. A Nova Escola privilegiou a tematização das “competências cognitivas avaliadas” (18 ocorrências; 29% dos textos do periódico), que foi um tema ausente nas demais revistas. A Revista Pátio priorizou o tópico “análise de resultados de avaliações e indicadores externos” (6 ocorrências; 20% dos textos da revista), que também foi tematizado pelas demais revistas. Por sua vez, a Presença Pedagógica priorizou a discussão da “relação entre avaliação externa e qualidade da educação” (5 ocorrências; 33% dos textos que forneceu ao *corpus*), que também ocorreu nos demais periódicos.

Independentemente das preferências, percebe-se uma agenda comum (6 tópicos) entre as revista em relação aos tópicos específicos da avaliação externa: “análise de resultados de avaliações e indicadores externos”, “fatores intraescolares associados aos resultados”, “programas de avaliação e indicadores externos”; “relação entre avaliação externa e currículo”; “relação entre avaliação externa e qualidade da educação”, “usos dos resultados pelas redes de ensino” computam a maioria das ocorrências do material da pesquisa como um todo (65 ocorrências; 61% do total de textos).

Há um subconjunto de tópicos que só ocorreram na Nova Escola e na Revista Pátio: “apropriação e uso dos resultados pelas escolas”, “efeitos da avaliação externa na educação básica”, “fatores extraescolares associados aos resultados”, “Limites das avaliações externas”, “políticas dos sistemas que estão no topo do Pisa”, “relação entre avaliação externa e remuneração futura” (24 ocorrências; 22% do total do *corpus*). Esse subconjunto põe em relevo o escopo menos abrangente da Presença Pedagógica na abordagem de aspectos da avaliação externa, o que se coaduna com uma menor cobertura do tema das avaliações em larga escala em suas edições e matérias.

A Tabela 7 informa sobre os referentes da avaliação externa que foram tematizados no material textual das revistas, ou seja, sobre as denominações de sistemas, programas, testes e índices da esfera institucional da avaliação.



**Tabela 7** – Distribuição absoluta e relativa dos referentes da avaliação externa que ocorrem nos textos por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') e por *referente* ('Prova Brasil'; 'Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica'; e outros).

Nº	Revista + referente	N.	%
1	<b>NOVA ESCOLA</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>
	<b>Nacional</b>	<b>66</b>	<b>77%</b>
	Prova Brasil	36	42%
	Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	16	19%
	Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica	12	14%
	Provinha Brasil	2	2%
	<b>Internacional</b>	<b>12</b>	<b>14%</b>
	Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes	12	14%
	<b>Sem referente específico</b>	<b>5</b>	<b>6%</b>
	Termos genéricos - 'avaliação externa', 'testes padronizados' etc.	5	6%
	<b>Subnacional</b>	<b>3</b>	<b>3%</b>
	Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	2	2%
Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	1	1%	
2	<b>REVISTA PÁTIO</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>
	<b>Nacional</b>	<b>18</b>	<b>46%</b>
	Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	10	26%
	Prova Brasil	5	13%
	Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica	3	8%
	<b>Sem referente específico</b>	<b>11</b>	<b>28%</b>
	Termos genéricos - 'avaliação externa', 'testes padronizados' etc.	11	28%
	<b>Internacional</b>	<b>8</b>	<b>21%</b>
	Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes	8	21%
	<b>Subnacional</b>	<b>2</b>	<b>5%</b>
	Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo	1	3%
Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização (Minas Gerais)	1	3%	
3	<b>PRESENÇA PEDAGÓGICA</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

<b>Nacional</b>	<b>19</b>	<b>66%</b>
Prova Brasil	8	28%
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	4	14%
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica	4	14%
Provinha Brasil	3	10%
<b>Subnacional</b>	<b>5</b>	<b>17%</b>
Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização (Minas Gerais)	2	7%
Proeb - Programa de Avaliação da Educação Básica (Minas Gerais)	2	7%
Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	1	3%
<b>Internacional</b>	<b>3</b>	<b>10%</b>
Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes	3	10%
<b>Sem referente específico</b>	<b>2</b>	<b>7%</b>
Termos genéricos - 'avaliação externa', 'testes padronizados' etc.	2	7%

**Fonte:** elaboração própria.

Percebe-se, por um lado, que os referentes nacionais (Prova Brasil, Saeb e Ideb, principalmente) são tópicos prioritários na abordagem das três revistas, tanto na Nova Escola (66 ocorrências; 77% das ocorrências no periódico), como na Revista Pátio (18 ocorrências; 46% das ocorrências na revista) e também na Presença Pedagógica (19; 66%), o que indica uma convergência na agenda prioritária das revistas em torno da avaliação em larga escala em nível federal. Essa agenda comum inclui também o Pisa, ainda que de forma minoritária: a ocorrência do Pisa nos textos é um pouco mais acentuada na Revista Pátio (8 ocorrências; 21% do seu *corpus*) e menos acentuada nas demais – Nova Escola (8 ocorrências - 14% do *corpus*) e Revista Pátio (3 ocorrências; 10% do seu *corpus*). Em resumo, a agenda de discussão comum entre as revistas, no que concerne aos referentes institucionais - “Ideb”, “Prova Brasil”; “Saeb” e “Pisa” - foi amplamente majoritária quando se considera o material textual como um todo (139 ocorrências; 90% do *corpus*).

No que diz respeito aos referentes subnacionais, a ocorrência foi minoritária nas três revistas, mas também há distinções: foi mais acentuada na Presença Pedagógica (5 ocorrências; 17% do seu material), devido a atenção oferecida à avaliação em larga escala no Estado de Minas Gerais – no caso, ao Proalfa, ao Proeb e ao Simave da Secretaria de Estado

de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); e menos acentuada na NE (3 ocorrências; 3% do seu material textual) e também na RP (2 ocorrências; 5% do material da pesquisa).

Já a ausência de referentes institucionais nos textos ou o uso exclusivo de termos genéricos ('avaliação externa', 'testes padronizados' etc.) nos textos, isto é, que não delimitam um referente institucional específico, foi minoritária (RP) ou residual (NE e PP), e mais comum em artigos com estilo acadêmico que abordaram a temática operando apenas com termos conceituais ou abstratos.

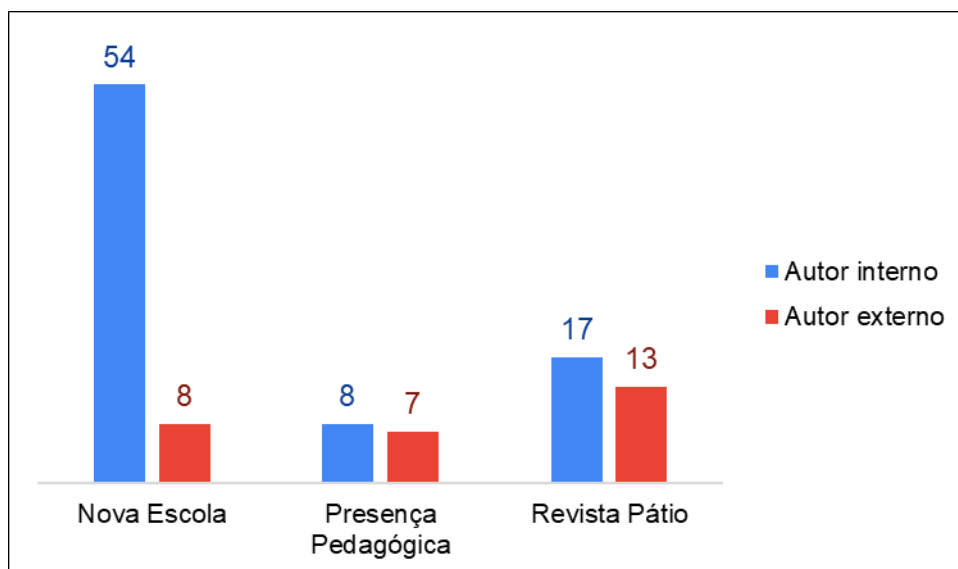
Por fim, da análise temática foi possível depreender um conjunto de parâmetros para a compreensão da agenda educacional e avaliativa que foi pauta e objeto de controvérsia nas revistas, favorecendo o delineamento de traços descritivos que serão apresentados e discutidos mais à frente.

### 4.3 Análise socioenunciativa

Este item reúne os dados que permitem caracterizar quem são os sujeitos que se pronunciam nas revistas e o modo como se inscrevem como autores/locutores dos textos e sujeitos/enunciadores intratextuais. Também identifica a procedência dos autores e dos enunciadores – se interna ou externa ao periódico -, incluindo os gêneros textuais e os marcadores socioinstitucionais que contextualizam e caracterizam os atores editoriais e sociais que discutem avaliação externa da educação básica nas revistas pedagógicas investigadas.

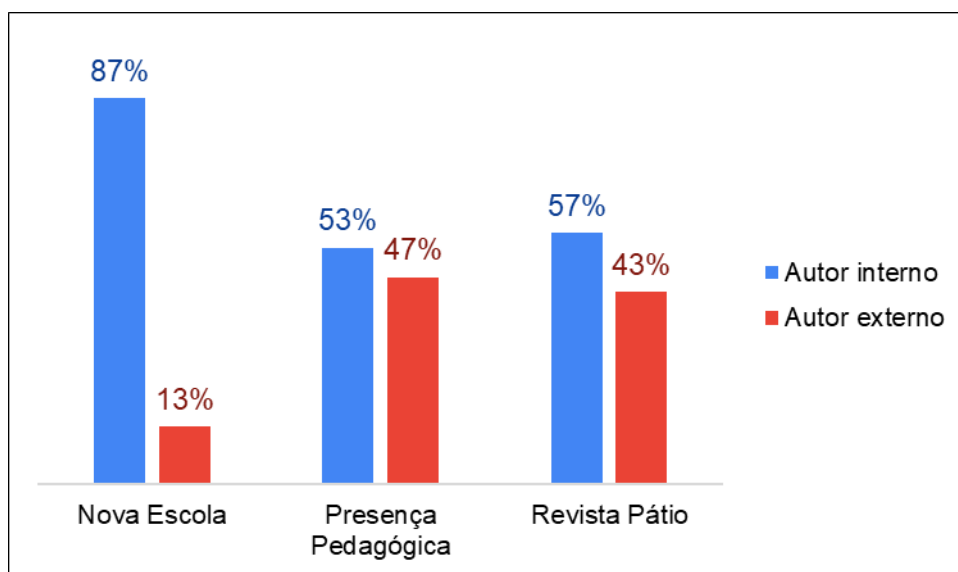
O Gráfico 5 e o Gráfico 6 apresentam, respectivamente, dados sobre a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos textos das revistas em relação ao tipo de autores, que distingue autores internos ao periódico (jornalistas - editores, repórteres) e autores externos que publicam colunas, artigos de opinião, concedem entrevistas e depoimentos a convite das revistas.

**Gráfico 5** – Distribuição absoluta dos textos por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por *tipo de autor* (autor interno [integrante do periódico]; autor externo [convidado do periódico]).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 6** – Distribuição relativa dos textos por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’;) e por *tipo de autor* (‘autor interno’ [integrante do periódico]; ‘autor externo’ [convidado do periódico]).



Fonte: elaboração própria.

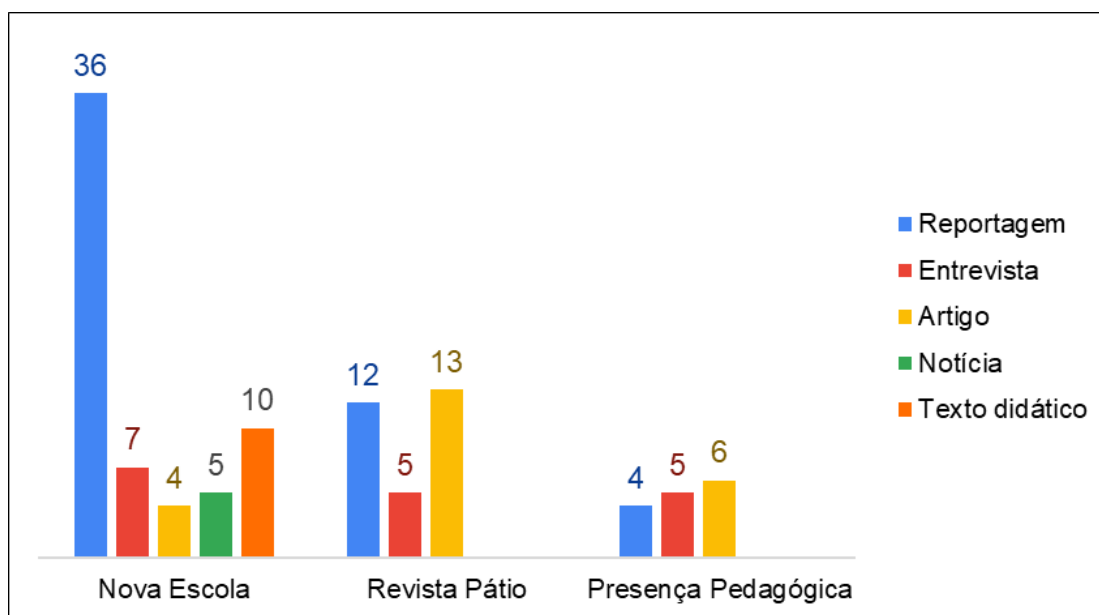
Em relação à autoria predominante, os autores internos ao periódico predominam nas três revistas, mas em proporções que revelam uma distinção importante. Por um lado, a Nova Escola mostra-se como um portador midiático marcado pelo predomínio acentuado de autores internos ao periódico (54 ocorrências; 87% dos textos da revista). Já as outras revistas apresentam proporções mais equilibradas: na Revista Pátio os autores internos (17 ocorrências; 57% do seu *corpus*) não estão tão distantes dos autores externos (13 ocorrências;

43%); na Presença Pedagógica há quase um equilíbrio entre autores internos (53%) e autores externos (47%). Ou seja: em relação a proporção de autores internos e autores externos, há contraste entre a NE e as demais revistas (a PP e a RP).

Esses dados informam sobre a diferença de perfil dos dispositivos midiáticos. Em Nova Escola o vetor jornalístico é mais acentuado, predominando a produção textual de sua vasta equipe jornalística por meio de reportagens, notícias e realização de entrevistas. Na Presença Pedagógica e na Revista Pátio, o vetor jornalístico divide espaço de forma equilibrada com o vetor de divulgação científica e de circulação de textos acadêmicos, possibilitando uma maior abertura para textos de autoria externa ao periódico.

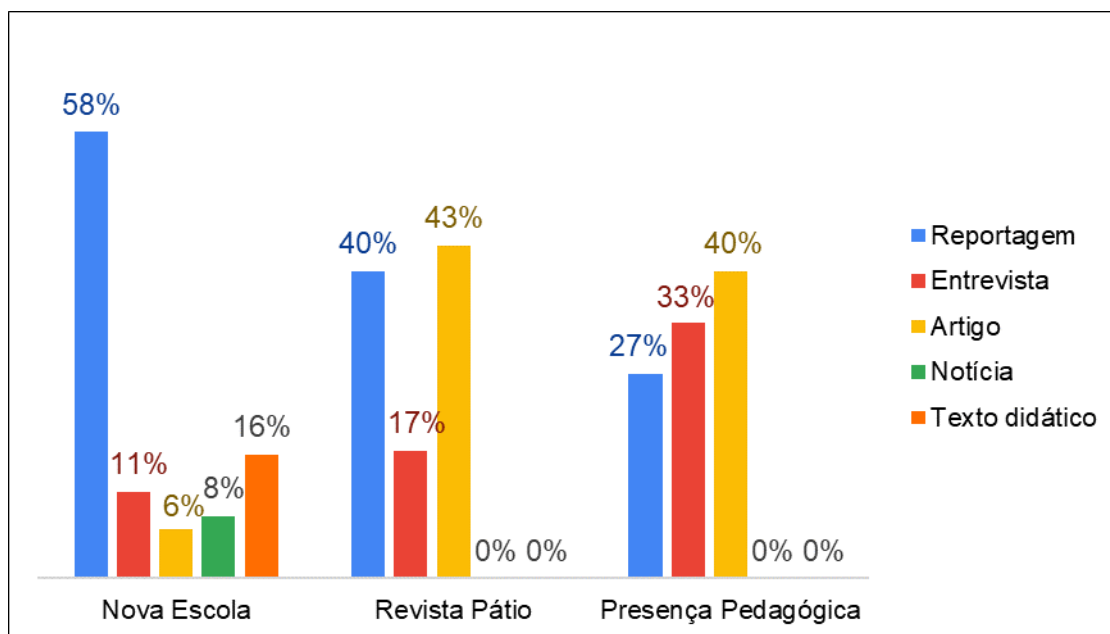
Essa diferença de perfis midiáticos também pode ser evidenciada pelo Gráfico 7 e pelo Gráfico 8, que trazem respectivamente a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos textos do *corpus* por gênero textual - reportagem, entrevista, artigo de opinião etc.

**Gráfico 7** - Distribuição absoluta dos textos por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por gênero textual ('Reportagem'; 'Entrevista'; 'Artigo de opinião'; 'Notícia'; 'Texto didático'; 'Artigo científico').



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 8** – Distribuição relativa dos textos por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por gênero textual ('Reportagem'; 'Entrevista'; 'Artigo de opinião'; 'Notícia'; 'Texto didático'; 'Artigo científico').



**Fonte:** elaboração própria.

Em relação ao gênero textual predominante, também há uma distinção entre as revistas, com a Nova Escola privilegiando o gênero “reportagem” (36 ocorrências; 58% dos seus textos) e as demais privilegiando o gênero “artigo”, ainda que um pouco mais na Revista Pátio (13 ocorrências; 44% dos textos da revista) do que na Presença Pedagógica (6 ocorrências; 40% do seu *corpus*).

Dessa forma, como a reportagem é o principal gênero textual dos autores internos nas revistas, o destaque desse gênero na estrutura composicional da Nova Escola permite um espaço maior esses autores institucionalmente vinculados ao periódico. Outrossim, como o artigo é o gênero textual típico dos autores externos, sua acentuação na Revista Pátio e na Presença Pedagógica permite que esses autores convidados ocupem um espaço quase similar ao dos autores internos aos periódicos.

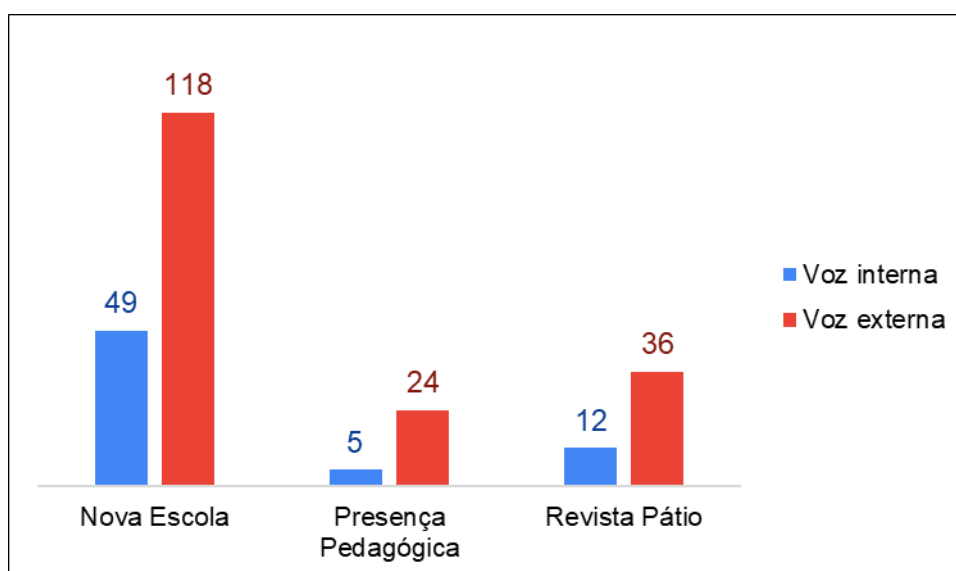
Além disso, a presença significativa do gênero *texto didático* (assumido tanto por autores internos como externos) na Nova Escola, que supera a ocorrência dos gêneros “entrevista”, “notícia” e “artigo”, revela uma característica complementar importante da NE: um vetor didático voltado para ajudar os professores em sua prática em sala de aula, por meio de sequências didáticas, planos de ensino, resolução de testes. A Revista Pátio e a Presença Pedagógica não têm os “textos didáticos”, ou seja, não se propõem a uma divulgação da avaliação em larga escala com foco na instrumentalização didática dos professores-leitores.

Vale ressaltar a distinção entre autor/locutor de um dado texto e os sujeitos/enunciadores que se pronunciam no interior desse texto. Em uma reportagem, por

exemplo, um autor poderá ou não se manifestar em relação ao debate da avaliação em larga escala, ou seja, poderá apenas relatar os enunciados de outrem (fontes/depoentes) ou poderá manifestar seu posicionamento, tanto de forma direta (opinião explícita) como de forma indireta (abordagem implícita). Quando um autor se posiciona no texto ele passa a figurar também como um enunciador-autor, ou seja, um sujeito da controvérsia avaliativa, ao lado dos demais sujeitos que participam na condição de enunciadores-fonte. Igualmente, quando o entrevistador se posiciona de forma indireta nas perguntas que faz ao entrevistado, ele deixa de ser apenas um autor da entrevista e passa a operar como um sujeito da controvérsia, no caso, um enunciador-entrevistador que pode estar em consonância ou dissonância com seu enunciador-entrevistado. Deste ponto em diante, os dados dizem respeito não mais aos textos e seus autores/locutores, mas aos sujeitos/enunciadores e seus enunciados, ou seja, ao microcosmo da polifonia intratextual.

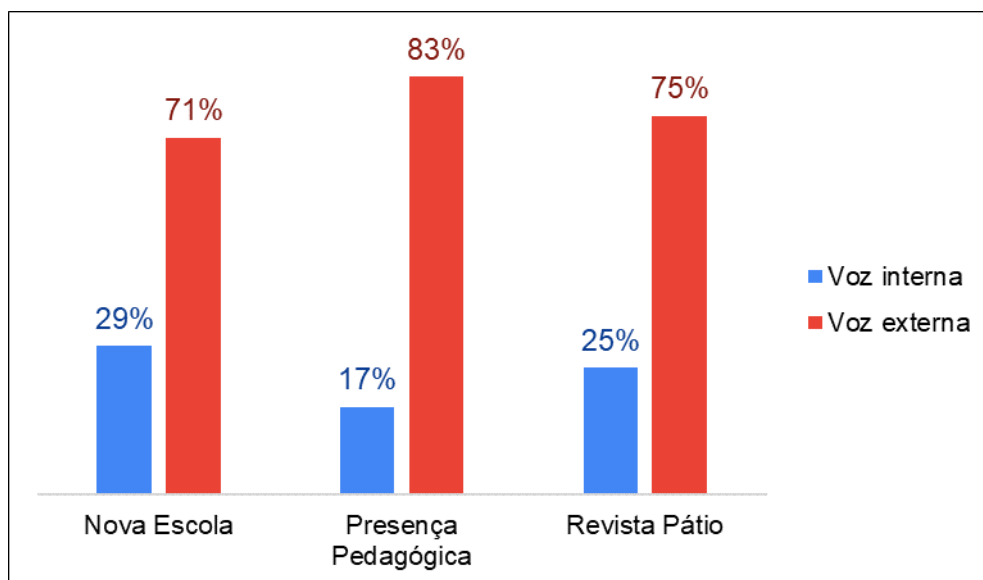
O Gráfico 9 e o Gráfico 10, apresentam, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista e por tipo de voz, distinguindo entre voz interna (enunciador integrante do periódico) e voz externa (enunciador convidado do periódico).

**Gráfico 9** – Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e tipo de voz (voz interna [integrante do periódico]; voz externa [convidado do periódico]).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 10** – Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista (Nova Escola; Presença Pedagógica) e *tipo de voz* (voz interna [integrante do periódico]; voz externa [convidado do periódico]).



**Fonte:** elaboração própria.

Em todas as revistas, o posicionamento no debate avaliativo das vozes externas ao periódico predomina em relação às vozes internas. Isso significa que as revistas pedagógicas cumprem principalmente o papel de agência midiática, veiculando opiniões de atores sociais que participam da controvérsia pública sobre avaliação de redes e unidades escolares. Ainda que em proporções avizinhas, tal agenciamento de vozes externas é ligeiramente mais acentuado na Presença Pedagógica (24 ocorrências; 83% dos enunciadores da revista), seguida pela Revista Pátio (36 ocorrências; 75% dos enunciadores do periódico), e um pouco menos acentuado na Nova Escola (118 ocorrências; 71% de seus enunciadores), quando se leva em conta a distribuição relativa no interior de cada revista.

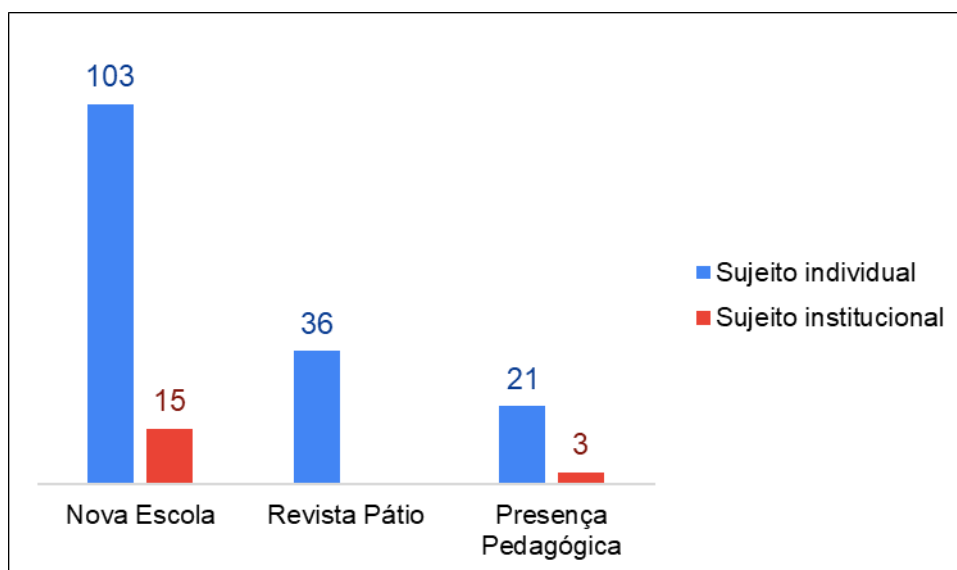
Mas nas três revistas há participação minoritária de vozes internas ao periódico. Isso significa que as revistas pedagógicas também cumprem o papel de sujeito institucional que produz um discurso editorial a partir das vozes de seus atores internos – jornalistas, editores e/ou a própria revista. Ou seja, uma parte considerável dos que assumem a autoria do texto jornalístico posicionam-se no debate da avaliação da educação básica, de forma direta/explicita ou indireta/implícita. Ainda que em proporções avizinhas, a participação de vozes internas é ligeiramente mais acentuada na Nova Escola (49 ocorrências; 29% de seus enunciadores), seguida da Revista Pátio (12 ocorrências; 25% dos enunciadores da revista), e



um pouco menos acentuada na Presença Pedagógica (12 ocorrências; 17% de seus enunciadore), quando se leva em conta a distribuição relativa no interior de cada revista.

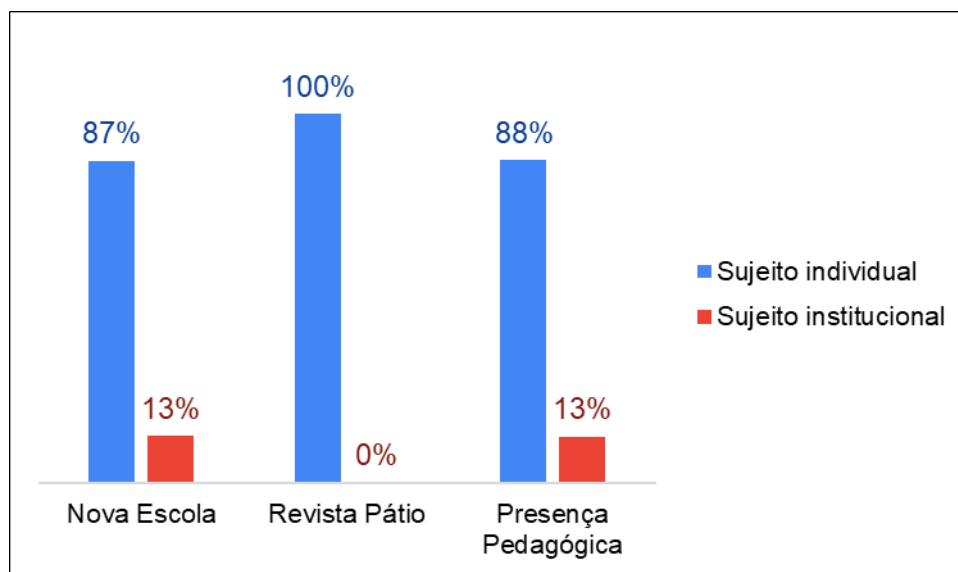
Além dos atores individuais, há manifestações de atores institucionais, por meio da tematização ou citação de uma publicação, estudo, manifesto ou nota pública atribuída às instituições que participam diretamente do debate público sobre avaliação. O Gráfico 11 e o Gráfico 12 trazem, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores externos aos periódicos, por revista e por tipo de sujeito, ou seja, se o enunciado é atribuído a um sujeito individual ou a um sujeito institucional.

**Gráfico 11**– Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores **externos ao periódico** por revista (Nova Escola; ‘Revista Pátio’; Presença Pedagógica;) e por *tipo de sujeito* (‘Sujeito individual’; ‘Sujeito institucional’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 12** – Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores **externos ao periódico** por revista (Nova Escola; Presença Pedagógica; ‘Revista Pátio’) e por *tipo de sujeito* (‘Sujeito individual’; ‘Sujeito institucional’).



Fonte: elaboração própria.

Percebe-se, por um lado, que os sujeitos/enunciadores externos que circulam nas revistas são principalmente atores individuais. No entanto, há uma diferenciação entre as revistas em relação aos sujeitos/enunciadores institucionais, que estão presentes na Nova Escola (15 sujeitos; 13% dos sujeitos externos ao periódico) e na Presença Pedagógica (3 sujeitos; 13% dos sujeitos externos ao periódico), ou seja, nesses periódicos as instituições também “falam” diretamente como um ator organizacional, principalmente por meio de suas publicações institucionais. Mas tais sujeitos institucionais estão ausentes na Revista Pátio, na qual circularam apenas atores individuais. Neste último caso as instituições “falam” apenas por meio de seus porta-vozes individuais - presidentes, diretores etc.

A Tabela 8 organiza dados sobre esses atores externos institucionais, elencando as instituições que se manifestam também como um ator organizacional, hierarquizados pela frequência absoluta e relativa das ocorrências na Nova Escola e na Presença Pedagógica.

**Tabela 8** – Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de atores externos institucionais por revista.

Nº	Revistas + Atores externos institucionais	N.	%
1	<b>Nova Escola</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>
	Fundação Victor Civita - FVC	6	40%
	Consultoria McKinsey	2	13%
	Fundação Itaú Social	1	7%
	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -	1	7%

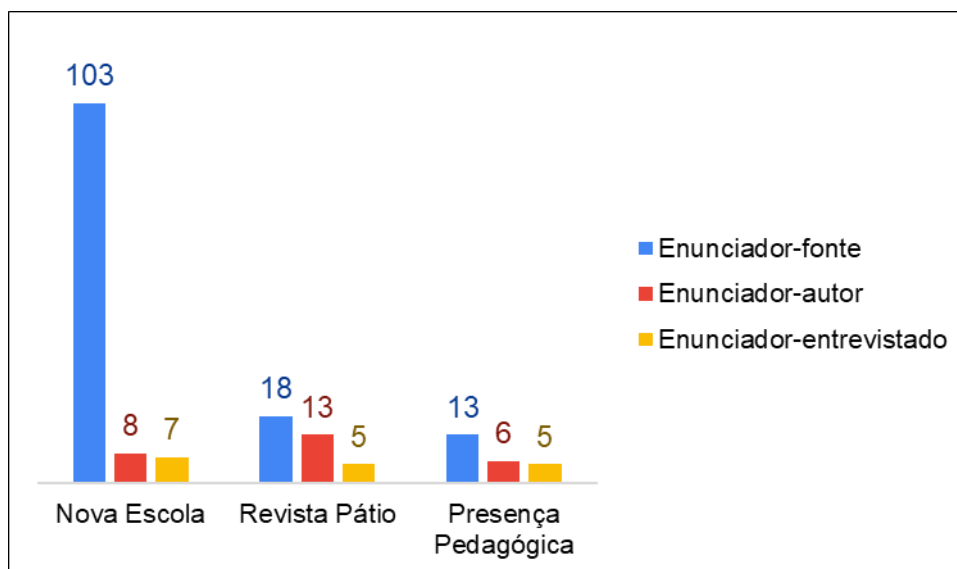
	OCDE		
	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO	1	7%
	Fundação Lemann	1	7%
	Todos pela Educação - TPE	1	7%
	Fundação Carlos Chagas - FCC	1	7%
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep	1	7%
2	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>
	Ministério da Educação - MEC	2	67%
	Todos pela Educação - TPE	1	33%

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola manifestam-se como sujeito institucional: a Fundação Victor Civita – FVC, a Consultoria McKinsey, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Fundação Carlos Chagas – FCC, a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o movimento Todos Pela Educação – TPE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Na Presença Pedagógica, o Ministério da Educação – MEC, o movimento Todos pela Educação – TPE. Todas essas organizações ocuparam um lugar de autoridade no debate público em tela, a partir de uma expertise institucional reconhecida e disseminada pelas revistas pedagógicas e seus agentes midiáticos.

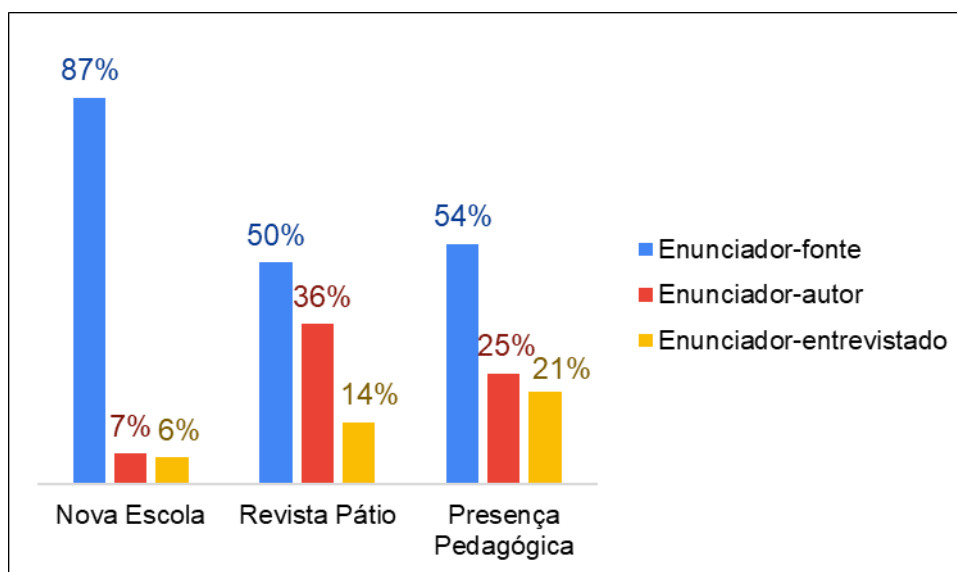
O Gráfico 13 e o Gráfico 14 mostram, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores externos aos periódicos em relação ao lugar enunciativo ocupado por esses sujeitos, ou seja, no papel de enunciador-fonte, enunciador-autor ou ‘enunciador-entrevistado’.

**Gráfico 13** - Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores **externos aos periódicos** por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por *tipo de enunciador* (‘Enunciador-fonte’; ‘Enunciador-autor’, ‘Enunciador-entrevistado’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 14** - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores **externos ao periódico** por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por *tipo de enunciador* ('Enunciador-fonte'; 'Enunciador-autor', 'Enunciador-entrevistador').



Fonte: elaboração própria.

Verifica-se que nas três revistas o sujeito aparece principalmente na posição de enunciador-fonte, seguida pelas posições de enunciador-autor e enunciado-entrevistado, isto é, a circulação da voz externa ao periódico ocorre prioritariamente na condição de depoente citado ou produção textual citada/relatada na matéria jornalística (com destaque para a reportagem).

No entanto, as proporções no interior das revistas são diferentes: o enunciador-fonte é mais acentuado na revista Nova Escola (87% do total de enunciadores do periódico) do que na Revista Pátio (50%) e na Presença Pedagógica (54%). Por consequência, a posição do sujeito como enunciador-autor ou enunciador-entrevistado é maior na RP e na PP, o que significa uma condição discursivo-textual diferenciada, com mais espaço para o desenvolvimento do ponto de vista, da argumentação, e menor interferência do jornalista na edição do discurso. Essa maior autonomia ocorre principalmente na condição de enunciador-autor, mas também de enunciador-entrevistado, dado o espaço e destaque que a entrevista confere ao convidado, que tem sua fala “noticiada” pela revista, atuando como uma espécie de “coautor” que também é “assunto” do texto publicado.

A Tabela 9 organiza a distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores externos ao periódico, por revista e por campo institucional de pertencimento desses atores, com o objetivo de explicitar a ocorrência de um perfil socioinstitucional agregado desses sujeitos.

**Tabela 9** – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores externos aos periódicos por *campo institucional* (‘Atores de Instituição de Ensino Superior; ‘Atores de Órgãos Governamentais’ e outros) e por *revista* (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).

Nº	Revista + campo institucional	N.	%
1	<b>Nova Escola</b>	<b>118</b>	<b>100%</b>
	Atores de Instituições do Ensino Superior	32	27%
	Atores de Órgãos Governamentais	25	21%
	Atores da Educação Básica	25	21%
	Atores de Organizações do Terceiro Setor	23	20%
	Atores de Consultorias Educacionais	8	7%
	Atores de Organismos Multilaterais	5	4%
2	<b>Revista Pátio</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>
	Atores de Instituições do Ensino Superior	11	30%
	Atores de Órgãos Governamentais	10	28%
	Atores de Organizações do Terceiro Setor	10	28%
	Atores de Consultorias Educacionais	4	11%
	Atores da Educação Básica (Sindicalista)	1	3%

3	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>
	Atores de Órgãos Governamentais	9	37%
	Atores de Instituições do Ensino Superior	8	33%
	Atores da Educação Básica	4	17%
	Atores de Organizações do Terceiro Setor	3	13%

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola os atores de “Instituições de Ensino Superior” (32 ocorrências; 27% dos enunciadores externos da revista) construíram o campo socioinstitucional mais recorrente, seguido pelos atores de “Órgãos governamentais” (25 ocorrências; 21% dos enunciadores externos do periódico). De forma similar, na Revista Pátio, os atores de “Instituição de Ensino Superior” tiveram proeminência (11 ocorrências; 30% de seus enunciadores externos) ligeiramente superior aos atores de “Órgãos Governamentais” (10 ocorrências; 28% de seus enunciadores externos).

Mas a hierarquia se inverte na Presença Pedagógica, com os atores de “Órgãos Governamentais” (9 ocorrências; 37% de seus enunciadores externos) ligeiramente à frente dos atores de “Instituição de Ensino Superior” (8 ocorrências; 33% de seus enunciadores externos). Em resumo: nas três revistas, em relação aos campos socioinstitucionais, destacam-se os atores de “Instituição de Ensino Superior” e os de “Órgãos Governamentais”, que são fontes tradicionais de autoridade para a discussão de políticas educacionais e da problemática do ensino.

Outro segmento institucional agenciado pelas revistas é constituído de porta-vozes ou integrantes de organizações do terceiro setor - principalmente fundações e ONGs com atuação no debate público educacional. Em relação aos atores de “Organizações do Terceiro Setor”, a Revista Pátio teve a maior participação relativa desse campo institucional (11 ocorrências; 28% de seus enunciadores externos), com valores quase similares ao dos enunciadores vinculados à universidade e superando a participação desses atores na Nova Escola (23 ocorrências; 20% de seus enunciadores externos). Já na Presença Pedagógica a participação dos atores de “Organizações do Terceiro Setor” foi bem menos acentuada (3 ocorrências; 13% de seus enunciadores externos).

No que diz respeito aos atores da “Educação Básica”, a presença foi significativa na Nova Escola (25 ocorrências; 21% dos seus enunciadores externos) e, em menor medida, na Presença Pedagógica (7 ocorrências; 17%). Tanto na NE como na PP, esses atores são

profissionais de escolas com resultados exemplares em avaliações e indicadores externos, e na maioria das vezes diretores escolares e em menor medida professores de segmentos escolares e disciplinas contempladas nas avaliações externas. Contudo, na Revista Pátio essa participação foi pontual (1 ocorrência; 3% de seus enunciadores externos) e por meio de um “lugar de fala” concedido à representação sindical dos professores, que foi uma voz ausente nas demais revistas.

A participação de atores de “Organismos Multilaterais” foi residual na Nova Escola (5 ocorrências; 4% de seus enunciadores externos) e inexistente na Revista Pátio e na Presença Pedagógica. Isso significa que apesar da forte presença dos organismos multilaterais como influenciadores das políticas de avaliação externa, seus porta-vozes e especialistas não têm participação relevante na arena avaliativa midiaticizada pelas revistas pedagógicas. Sua participação chega a ser inferior à dos atores de “Consultorias Educacionais”, que tiveram uma participação discreta tanto na Nova Escola (8 ocorrências; 7% de seus enunciadores externos) quanto na Revista Pátio (4 ocorrências; 11% de seus enunciadores externos) e nenhuma participação na Presença Pedagógica.

Desses dados é possível depreender um conjunto de parâmetros enunciativos para o cotejamento global das revistas, tais como: o perfil enunciativo dos portadores midiáticos em relação ao gênero dos textos e a procedência da autoria dos textos; a procedência dos sujeitos/enunciadores (voz interna ou externa ao periódico), a forma de personalização do sujeito (sujeito individual ou institucional), o lugar enunciativo dos enunciadores externos, a participação de enunciadores externos como autores ou entrevistados, os campos socioinstitucionais mais frequentes entre enunciadores externos e participação de atores vinculados aos terceiro setor, educação básica, organismos multilaterais e consultorias educacionais. Os traços descritivos relacionados a estes parâmetros serão apresentados e discutidos no item final do capítulo.

#### **4.4 Análise dos discursos educacionais**

Este item apresenta e analisa os *discursos educacionais* que produzem os argumentos endereçados a discussão da avaliação externa nas revistas pedagógicas investigadas. A apresentação de cada discurso é acompanhada de exemplos de sua manifestação textual na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, por meio de recortes de enunciados e da identificação de seu contexto de enunciação: enunciador (nome, papel social e vínculo

institucional) e identificação do texto e edição de publicação<sup>48</sup>. Por fim, realizam-se aplicações exploratórias da categoria *discursos educacionais*, tendo em vista a produção de dados sobre a dimensão discursiva da configuração polifônicas das revistas.

### 1) *Discurso da governança educacional*

O *discurso da governança educacional* valoriza a avaliação externa e em larga escala (principalmente os modelos censitários) como um dispositivo do Estado para monitorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educativas, auxiliando na fixação de metas para redes e escolas. A definição de indicadores sintéticos - como o Ideb e o Idesp - para a mensuração do desenvolvimento educacional articula-se com a defesa de mecanismos de responsabilização como uma estratégia para a melhoria das performances. Dessa perspectiva, a avaliação se constitui com uma estratégia reguladora que orienta e justifica a ação supletiva das instâncias do governo da educação, que poderá se traduzir em apoio técnico e financeiro focalizados para quem aderir a planos de melhoria e metas de desempenho. Esse discurso agrega e mobiliza diferentes atores em prol da qualidade educacional: governo, mídia, organizações do terceiro setor, famílias. O Quadro 17 traz exemplos desse discurso a partir de recortes de enunciados que circularam nas revistas pedagógicas investigadas.

**Quadro 17** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso da governança educacional*.

No va Es col a	<b>Fundação Carlos Chagas - FCC, pesquisa “Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz”</b> [NE.T12 ed. esp. out. 2009 - 10 ações para a rede - Iracy Paulina]  O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Ministério da Educação (MEC), e outros exames de avaliação realizados por redes estaduais e municipais têm grande utilidade na detecção das carências na formação dos docentes, na definição das políticas públicas de caráter mais geral e no estabelecimento de metas educacionais a serem alcançadas pelo município ou pelo estado.
Re vis ta	<b>Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP</b> [RP.T10 ed. 59 ago. 2011 – A partida inesperada do “Comandante da Educação” – Maria Helena Guimarães de Castro]

<sup>48</sup> Vale ressaltar que, no âmbito desta pesquisa, os enunciados selecionados como exemplos representam ilustrações emblemáticas dos *discursos educacionais*, e não do universo de atores do arquivo analisado. Inclusive, como efeito colateral da assimetria entre as vozes nas revistas (em relação à ocorrência dos sujeitos e à extensão de seus enunciados), haverá repetição de alguns enunciadorees que se destacaram como fornecedores de evidências textuais. Sendo assim, o que importa aqui é a sustentação das categorias, evidenciando sua plena realização linguística no enunciado. Esse mesmo critério aplica-se mais à frente na exemplificação dos *argumentos estruturais* e da *abordagem/opinião*.



<i>Pátio</i>	Um dos principais legados de Paulo Renato, o sistema de informação e avaliação educacional representou uma mudança de fundo na cultura política do país. Surgiu uma cultura de avaliação, que passou a contaminar os meios de comunicação e a instigar um debate mais fundamentado sobre ensino e aprendizagem. A divulgação transparente dos resultados das avaliações mudou qualitativamente o tom do debate e estimulou o surgimento de uma série de pesquisas quantitativas e qualitativas sobre os fatores associados à aprendizagem. Houve também um forte impacto sobre os estados e municípios, que progressivamente passaram a adotar sistemas próprios de avaliação para orientar seus currículos no desenvolvimento das competências-chave do século XXI, centradas na leitura e na escrita, no raciocínio lógico, em conceitos básicos de Matemática e na solução de problemas. Hoje o país tem condições muito favoráveis para dar um salto de qualidade, pois todas as crianças estão na escola, há vagas para todos os jovens e a cultura de avaliação e promoção da qualidade do ensino está no centro do debate sobre os novos desafios. Governadores e prefeitos estão empenhados em melhorar a qualidade da educação, que ainda apresenta resultados insuficientes, embora os indicadores de desempenho apontem tendência de melhoria. O sucesso das reformas dos últimos 15 anos, em grande medida, pode ser atribuído à liderança do governo federal, com grande destaque ao papel do ministro Paulo Renato.
<i>Presença da Pedagógica</i>	<p><b>Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep</b> [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]</p> <p>O grande desafio hoje é este: como fazer para chegar à família. Acho que, primeiro, é preciso divulgar os resultados do Ideb. Isso é fundamental porque mostra como anda o ensino em cada escola. [...] Quando a educação for assunto da sociedade, e não só de especialista, vamos chegar ao ponto certo. [...] A avaliação pode mobilizar a sociedade para lutar pela educação. Essa é uma visão que, desde 1980, vem crescendo no mundo inteiro.</p>

**Fonte:** elaboração própria.

Os exemplos ilustram como o *discurso da governança educacional* manifestou-se em enunciados das três revistas. Em Nova Escola, o enunciado atribuído a Fundação Carlos Chagas – FCC (relativo à pesquisa “Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz”) ressalta a importância do Ideb e de avaliações e indicadores subnacionais para uma estratégia de governança da educação básica, por meio de metas, diagnósticos e políticas públicas baseadas em indicadores. Na Presença Pedagógica, Reynaldo Fernandes, presidente do Inep quando da publicação da entrevista (outubro de 2007), defende a publicização do Ideb como mecanismo de transparência e como estratégia para favorecer o controle social da qualidade do serviço educativo, em sintonia com o paradigma internacional emergente de governança da educação básica. Na Revista Pátio, Maria Helena Guimarães de Castro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP no período de publicação do artigo (agosto de 2011), presta

uma homenagem póstuma ao ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995-2022), por ter sido pioneiro do paradigma de governança da educação básica, que se expressou em um legado marcado pela modernização do sistema de informação e de avaliação educacional, de popularização da avaliação externa da escola, de reforma curricular e do maior protagonismo do governo federal no gerenciamento da educação básica no país.

## 2) *Discurso das políticas e práticas eficazes*

O *discurso das políticas e práticas eficazes* nasce da confluência do “discurso meritocrático” com o “discurso da educação baseada em evidências”. A partir da identificação de escolas, redes de ensino ou até países “exemplares”, isto é, que são líderes em *rankings* de avaliações regionais, nacionais ou internacionais, tal discurso sumariza as práticas escolares, os programas e as políticas públicas associadas aos “campeões” da avaliação, ou seja, os modelos que merecem ser difundidos e imitados pelas demais escolas, redes e países que estão fora do topo das classificações. Tal discurso associa-se organicamente à justificação da avaliação em larga escala, que cumpre o papel de estabelecer hierarquias institucionais de excelência e modelos de intervenção educacional. O Quadro 18 ilustra a manifestação desse discurso em enunciados das revistas.

**Quadro 18** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso das políticas e práticas eficazes*.

<p><i>Nova Escola</i></p>	<p><b>Rodrigo Ratier, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T01 ed. esp. ago. 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>O caminho para a qualidade</p> <p>Sistemas de alto desempenho revelam seus segredos para avançar na Educação: selecionar os melhores professores, cuidar de sua formação, não deixar nenhum aluno para trás e preparar grandes gestores</p> <p>No Brasil, a divulgação dos resultados de testes internacionais de aprendizagem costuma provocar emoções contraditórias. A primeira é a tristeza. Afinal, quase invariavelmente ocupamos as últimas posições do ranking. No Pisa (sigla em inglês para o Programa Internacional de Avaliação Comparada, aplicado em 57 países), por exemplo, é gritante a diferença entre as notas de nossos estudantes em relação à média da OCDE, o grupo que reúne as 30 nações mais desenvolvidas do mundo [...].</p> <p>Passado o choque, é possível analisar com outro olhar esses mesmos números. Os nossos, vergonhosos, nos dizem onde estamos. Os dos campeões, muito superiores, nos indicam aonde ir. É aí que a tristeza dá lugar à esperança de que</p>
---------------------------	---

	<p>avançar é possível. Para isso, é preciso entender como os líderes dos rankings chegaram ao topo da Educação.</p> <p>[...] Examinar as medidas propostas e entender como elas podem ser aplicadas no Brasil são as tarefas a que se propõe esta edição especial de NOVA ESCOLA [...]. Nossa intenção é ampliar a reflexão sobre a qualidade do ensino e, principalmente, encontrar alternativas para o país caminhar rumo ao topo.</p> <p>[...] Por isso, é hora de perguntar: quais características aproximam - ou afastam - o Brasil dos melhores países avaliados? O relatório da McKinsey é claro: os sistemas estudados já possuem as condições fundamentais para a qualidade, como parâmetros rigorosos de aprendizagem e um nível mínimo de investimento.</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>Márcia Rosiello Zenker, consultora educacional, Humus – Consultoria em Educação</b> [RP.T22 ed. 65 fev. 2013 – O que é uma escola de excelência – Márcia Rosiello Zenker]</p> <p>Os resultados do Ideb podem ser usados como parâmetro para orientar a melhoria do ensino. Há várias constatações: a permanência maior do diretor na escola influencia a sua qualidade; a exigência de leitura é imprescindível como um dos fatores de excelência; o investimento em educação continuada do trabalho pedagógico (envolvendo a equipe pedagógica e de gestão escolar) como um processo permanente talvez se revele como uma ação das mais essenciais.</p>
<p><i>Presença Pedagógica</i></p>	<p><b>Ministério da Educação – MEC e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Pesquisa “Aprova Brasil – o direito de aprender”</b> [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]</p> <p>Intitulado Aprova Brasil — o direito de aprender, o estudo mostra que professores empenhados e qualificados, gestão escolar democrática e comprometida com toda a comunidade escolar, esforço dos alunos e participação dos pais são valiosos requisitos para a construção de uma escola capaz de transformar a vida de crianças e adolescentes.</p> <p>As práticas pedagógicas citadas no estudo também foram selecionadas com base na possibilidade de serem reaplicadas em outras escolas. Entretanto, o sucesso delas depende de fatores como infraestrutura, grau de participação da comunidade escolar, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido, além de uma atitude cuidadosa no planejar e realizar.</p> <p>[...] Durante três meses, uma equipe de 12 pesquisadores desenvolveu o trabalho de campo. Visitou as 33 escolas e conversou com alunos, professores, pais e direção para desvendar os caminhos que trilharam em busca do sucesso na aprendizagem. Nos diálogos com os alunos, professores e membros da comunidade, os segredos foram sendo revelados. Integrar disciplinas, estimular o esporte, trabalhar em equipe está na base do trabalho desenvolvido por essas escolas. Oficinas de leitura e teatro, gincanas, feira de ciências e aulas de reforço são práticas frequentes em todas elas. Para os pesquisadores, a combinação</p>

	<p>criativa dessas práticas cria um campo fértil para que a aprendizagem aconteça. O estudo Aprova Brasil — o direito de aprender aponta para uma importante perspectiva em relação à maneira como os alunos são vistos pelos professores e diretores. Para eles, os alunos têm um potencial a ser explorado, independentemente do fato de viverem num contexto de vulnerabilidade social. O resultado não poderia ser outro: os alunos dessas escolas mostram confiança no futuro e acreditam na sua capacidade de enfrentar desafios. [...]</p>
--	---

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola, a reportagem de Rodrigo Ratier sobre “qualidade da educação” aponta as políticas dos sistemas educacionais com melhores resultados no Pisa e os “segredos” para o avanço educacional no Brasil e demais países, a partir do que deu certo para os “campeões”, os “líderes dos rankings”, no caso, as nações que “chegaram ao topo da Educação”. Na Revista Pátio, o artigo da consultora educacional Márcia Rosiello Zenker define a escola de excelência como aquela com práticas que levam a bons resultados no Ideb, que poderiam ser tomadas como parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino em todo sistema escolar. Na Presença Pedagógica, o enunciado é atribuído ao MEC e UNICEF, que produziram um estudo relatado pela repórter Marita Andrade, sobre o “efeito escola”, ou melhor, sobre as práticas escolares (de gestão, de ensino, de relações com a comunidade etc.) das escolas com bom desempenho na Prova Brasil, tendo em vista a reaplicação dessas práticas pelas demais escolas. Esses exemplos evidenciam e ilustram a manifestação do *discurso das políticas e práticas eficazes* nos três periódicos.

### 3) *Discurso da qualidade*

O *discurso da qualidade* está centrado na narrativa sobre a crise de qualidade do sistema educacional, especialmente do sistema público de ensino, ressaltando o mau desempenho do Brasil nas avaliações internacionais e o mau desempenho das escolas públicas nas avaliações nacionais e subnacionais. Esse discurso coloca no centro dos objetivos e das metas educacionais a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro, compreendida como incremento do desempenho dos estudantes em avaliações e indicadores externos. Não por acaso tal discurso aparece associado à abonação/justificação das avaliações em larga escala, fazendo da qualidade escolar aferível por testes estandardizados o valor sobressalente na

hierarquia de valores educacionais. O Quadro 19 elenca exemplos ilustrativos da manifestação do *discurso da qualidade* em enunciados das revistas pedagógicas<sup>49</sup>.

**Quadro 19** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso da qualidade*.

<p><i>Nova Escola</i></p>	<p><b>Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T45 ed. 237 nov. 2010 - Estudo foca alunos com fraco desempenho em Matemática - Elisângela Fernandes]</p> <p>Imagine um país em que os alunos vão mal em Matemática. O desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em 2006, foi decepcionante: os estudantes ficaram quatro pontos abaixo da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que reúne as 30 nações mais desenvolvidas do planeta. O resultado provocou inúmeras discussões sobre como evitar um novo papelão no próximo exame (cujas notas, aliás, devem ser divulgadas no mês que vem). Pesquisadores da área foram convocados para explicar os maiores obstáculos no aprendizado da disciplina - e opinar sobre como os professores podem agir para mudar essa realidade incômoda.</p> <p>O tal país - infelizmente - não é o Brasil. É a França. Para nossa tristeza, nossos alunos estão muito pior [sic], a quase 100 pontos da proficiência conseguida por lá... Entretanto, o fraco resultado obtido pelos franceses revela que o ensino da Matemática é um desafio tanto em nações desenvolvidas como nas marcadas pela desigualdade social. [...]</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio</b> [RP.T06 ed. 56 nov. 2010 – Educação rural reprovada - Marcos Giesteira]</p> <p>O cenário desolador vai além das condições físicas dos prédios, envolvendo também a situação do corpo docente, os índices de rendimento e as baixas expectativas dos alunos. O emprego no magistério garante para 66% dos professores, no máximo, dois salários mínimos mensais. Em 50% dos colégios, não há diretor presente e, em 48% dos casos, não há coordenador, supervisor ou orientador pedagógico.</p> <p>A pesquisa envolveu 10 estados brasileiros: Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Tocantins. Em cada uma das cinco regiões do Brasil foram escolhidos dois estados: aquele com o melhor resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o de pior colocação. Durante a avaliação, foi aplicada a Prova Brasil em 50 colégios. A média das notas ficou 10 pontos abaixo da média</p>

<sup>49</sup> Na verdade, trata-se de uma das “retóricas da qualidade”, justamente aquela sustentada por órgãos governamentais e demais atores sociais que são entusiastas da política de avaliação externa da educação básica. Certamente, há outras variantes discursivas da qualidade escolar, a exemplo do “discurso da qualidade social da educação” (cf. ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A., 2016; SORDI et al., 2016).

	nacional em língua portuguesa e 34 pontos abaixo em matemática. Quanto mais pobre a família, pior é o resultado nesse critério.
<i>Presença Pedagógica</i>	Sem ocorrência em PP.

**Fonte:** elaboração própria.

Sem ocorrência na Presença Pedagógica, o *discurso da qualidade* encontra expressão nas demais revistas. Na Nova Escola, o enunciado da repórter Elisângela Fernandes aborda o problema de qualidade no ensino de Matemática revelado pelo Pisa, inclusive nas nações desenvolvidas, mas que é ainda mais grave no nosso país – “Para nossa tristeza, nossos alunos estão muito pior”, o que teria relação com as desigualdades sociais do país. Na Revista Pátio, o enunciado do repórter Marcos Giesteira, em sua matéria sobre o mau desempenho das escolas rurais no Ideb, manifesta o *discurso da qualidade* sob um outro enfoque, relacionando a problemática do desempenho inferior às condições socioeconômicas e aos recursos materiais e humanos das escolas do campo, que se fizeram presentes nos indicadores de fluxo e de desempenho escolar. Nos dois exemplos, o *discurso da qualidade* legitima as avaliações externas na condição de mecanismo capaz de evidenciar e dimensionar as dificuldades de escolas brasileiras na oferta de um ensino de qualidade.

#### 4) *Discurso da centralidade dos profissionais da escola*

O *discurso da centralidade dos profissionais da escola* é uma narrativa que coloca os profissionais da escola (sobretudo o professor) na posição de principal responsável pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas. Em sua faceta negativa, carrega um tom de culpabilização docente. Em sua faceta positiva, salienta os professores como os protagonistas-chave da melhoria dos resultados escolares, elegendo a formação continuada como a política educacional central, em detrimento de outras políticas docentes e de outras políticas educacionais. Nesse último caso, as avaliações oferecem o diagnóstico que permite orientar a política de formação, mas também são instrumentos para monitorar a eficácia de tais políticas. O Quadro 20 traz exemplos desse discurso em enunciados do *corpus*.

**Quadro 20** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso da centralidade dos profissionais da escola*.

<i>Nova Escola</i>	<b>Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas – FGV</b> [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.] Samuel Pessoa, professor da Escola de Pós-Graduação em Economia e
--------------------	--

	<p>pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia, ambos da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, é mais incisivo. Ele aponta que o tipo de contrato de trabalho que se estabelece entre o setor público e os profissionais da Educação gerou um corporativismo na categoria impensável entre outros tipos de trabalhadores. "Se o professor falta, não é punido no bolso e poucos têm coragem de discutir a culpa dele quando o aluno fracassa. Tudo é responsabilidade do sistema e ficamos por isso mesmo", ataca.</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas - FGV</b> [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]</p> <p>O pesquisador Samuel Pessoa, da FGV, vai ainda mais longe. Para ele, que vê com bons olhos as medidas anunciadas por São Paulo, será preciso, em algum momento, criar regras de saída para os professores que não apresentarem bom desempenho. No seu entender, mesmo que não se fale em demissão, como no setor privado, é preciso que os resultados atingidos tenham impacto na permanência do professor em sala de aula. “Devido à maneira pela qual a carreira do professor foi instituída, ou seja, concurso, estabilidade, isonomia e aposentadoria com 25 anos, será difícil melhorar significativamente o desempenho do docente”, acredita.</p> <p>Segundo Pessoa, também é preciso que os concursos de ingresso sejam mais efetivos: “Não são avaliadas competências efetivamente ligadas à qualidade do professor em sala”, sugerindo que a seleção inclua estágios e avaliações periódicas para ratificar a contratação. “Como nada disso vale, mesmo que se aumente o salário igualmente em 50%, isso terá baixo impacto na qualidade de ensino”, assegura. Na direção da proposta de São Paulo, o pesquisador entende que a remuneração variável não deve ser exclusivamente atribuída pelo desempenho individual, mas compartilhada com o desempenho da escola. Para o pesquisador, tal medida terá o efeito saudável de criar uma pressão interna para que todos contribuam para a escola melhorar, já que um avanço traria melhorias concretas para todos.</p>
<p><i>Presença Pedagógica</i></p>	<p><b>Eric Hanushek, economista, Universidade de Stanford, Estados Unidos</b> [PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa - Xavier Bonal]</p> <p>A nova ênfase na qualidade dos professores como fator de melhoria do rendimento acadêmico é evidenciada no trabalho de autores como Eric Hanushek, que chegou a propor uma política educacional de ‘des-seleção’ de professores. De acordo com Hanushek, a expulsão do sistema de professores menos eficazes produziria, sem dúvida, um efeito positivo nos resultados escolares. [...]</p>

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola, o enunciado do economista Samuel Pessoa, em reportagem sobre o “o papel da avaliação”, critica o contrato de trabalho do magistério público por criar um

corporativismo profissional que responsabiliza os professores “quando o aluno fracassa”. Na Revista Pátio, o enunciado de Samuel Pessoa defende a remuneração dos professores em função do desempenho de seus alunos em teses padronizados e o afastamento da profissão dos professores não eficazes. Na Presença Pedagógica, o enunciado atribuído ao economista Eric Hanushek, da Universidade de Stanford (EUA), trata da “expulsão do sistema de professores menos eficazes” como estratégia para melhorar os resultados. Nos três casos, os exemplos são ilustrativos da manifestação do *discurso da centralidade docente* em enunciados que expressam conotação positiva das avaliações em larga escala.

### 5) *Discurso da gestão*

O *discurso da gestão* enquadra os desafios educacional e escolar como sendo uma questão essencialmente de eficácia e eficiência da gestão, de boa administração dos recursos públicos disponíveis, enfatizando o papel da liderança pedagógica (do diretor escolar especialmente) e a das parcerias externas da escola, com o setor privado e organizações do terceiro setor (ONGs, fundações, institutos) no processo de construção de escolas eficazes, ou seja, com resultados satisfatórios na avaliação externa. Trata-se de um discurso de valorização do pensamento e da tecnicidade gerencial do setor privado, focado nos resultados e nas recompensas aos desempenhos, que aparece associado à justificação/abonação das avaliações externas. O Quadro 21 elenca exemplos com manifestações enunciativas do *discurso da gestão*.

**Quadro 21** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso da gestão*.

Nova Escola	<p><b>Consultoria McKinsey</b> [NE.T01 ed. esp. ago. 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>O que diz o estudo: ‘Toda escola precisa de um grande dirigente’. A função do gestor é das mais importantes: administrar o conjunto de recursos da escola de forma a criar um ambiente de aprendizagem. [...] sistemas de alto desempenho perceberam que bons gestores conjugam características pessoais - como a liderança - e competências técnicas. Para desenvolvê-las, nações como Cingapura adotam políticas de atração de bons profissionais e fazem uma triagem rigorosa. [...] Os candidatos passam por uma formação de seis meses, com direito até a estágio no exterior.</p>
Revista Pátio	Sem ocorrência em RP.
Presença Pedagógica	<p><b>Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep</b> [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola -</p>



	<p>Marita Andrade]</p> <p>“É importante dizer que não existe fórmula mágica. Cada escola consegue trabalhar do seu jeito, com suas particularidades. No entanto, todas apresentam um ponto em comum: têm uma liderança que consegue despertar o interesse dos alunos”, considera Reynaldo Fernandes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).</p>
--	---

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola, a citação do estudo da Consultoria McKinsey na reportagem “O caminho para qualidade”, salienta o papel estratégico do dirigente escolar, na administração dos recursos, na liderança pedagógica da escola e a importância que nações com bons desempenhos dão ao recrutamento e formação de diretores. Na Presença Pedagógica, o depoimento de Reynaldo Fernandes na reportagem “Efeito Escola”, também destaca o papel central da liderança do gestor escolar. Não houve ocorrência de enunciados permeados pelo *discurso da gestão* na Revista Pátio.

#### 6) *Discurso do capital humano*

O *discurso do capital humano* enfatiza a relação entre educação e economia, investimento e qualidade educacional com crescimento econômico, mobilidade social, a valorização da educação desde uma perspectiva econômica, em suma: o ensino de qualidade como fator de desenvolvimento econômico, renda e empregabilidade, de prosperidade da nação ou dos indivíduos. Esse discurso, que aparece frequentemente associado à abonação/justificação da avaliação em larga escala, destaca o valor econômico das habilidades e dos conhecimentos ensinados pela escola para a formação da força de trabalho. Dessa perspectiva, o investimento na educação de um indivíduo ou de toda uma nação representa um investimento em capital humano, que trará, no longo prazo, resultados adicionais para o bem-estar desse indivíduo ou de todo um país. O Quadro 22 exemplifica tal discurso em enunciados das revistas.

**Quadro 22** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso do capital humano*.

<p>No va Es col a</p>	<p><b>Andreas Schleicher, responsável pelo Pisa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE</b> [NE.T27 ed. 217 nov. 2008 - Entrevista Andreas Schleicher – Paola Gentile]</p> <p>[...] Não acho possível copiar um sistema educacional. O que é factível é observar as atitudes que tiveram êxito. Por exemplo, a China é um país pobre, mas o valor que a sociedade atribui à Educação é enorme. Não é por acaso que a instrução se constitui em um dos principais fatores de</p>
---------------------------------------	---

	<p>mobibilidade social no país. Outro exemplo: a Coréia do Sul, que na década de 1960 tinha um sistema educacional muito pouco desenvolvido - e atualmente é um dos melhores do mundo. A razão da mudança foi a mesma: a valorização da Educação, algo que ainda precisa ser criado no Brasil.</p> <p>[...] É preciso antes de tudo averiguar o que é causa e o que é efeito. Em geral, a atitude de quase todos os países da América do Sul tem sido a de esperar que a economia deslanche para, quando enriquecer, ter um ensino de qualidade. Mas os exemplos da Coréia do Sul e da China mostram o contrário: essas nações são duas das que mais se desenvolvem hoje porque investiram em Educação. Anteriormente, o mesmo aconteceu com os Estados Unidos, que após a Segunda Guerra Mundial aplicaram muito dinheiro em instrução e vêm colhendo bons resultados por décadas. A atitude de aguardar o crescimento econômico para depois comprar mais Educação é improvável de acontecer. [...]</p>
<p><i>Revisita Pátio</i></p>	<p><b>Mozart Neves Ramos, conselheiro de educação, Conselho Nacional de Educação – CNE</b> [RP.T09 ed. 58. maio 2011 – Entrevista Mozart Neves Ramos: Educação na pauta da sociedade - Cristiane Marangon e Meire Cavalcante]</p> <p>[...] A Coréia do Sul, por exemplo, fez uma mudança que hoje a coloca nas primeiras posições do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Os sul-coreanos entenderam que, se não houvesse qualidade para todos, eles não conseguiriam desenvolver-se sustentavelmente. A reforma partiu da educação básica, e o país agora se destaca no cenário mundial. Eles formaram bons professores e atraíram os estudantes mais talentosos. Como consequência disso, aumentou o número de jovens com capacidade de ingressar no ensino superior. O desenvolvimento das ciências da tecnologia causou forte inovação e é fonte de grande renda por lá. O investimento anual em educação básica é de aproximadamente US\$ 6 mil por aluno/ano. Apenas como comparação, esse valor é o mesmo nos países da Comunidade Europeia. Já os Estados Unidos empregam US\$ 9 mil por aluno/ano. Apesar dos avanços ocorridos do Brasil nos últimos três anos, esse investimento aqui é de US\$ 1,8 mil, número abaixo do que investem a Argentina e o México, que gira em torno de US\$2,2 mil por aluno/ano.</p>
<p><i>Présea da góica</i></p>	<p><b>Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep</b> [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]</p> <p>[...] Os estudos mostram que os países que conquistaram crescimento econômico sustentável investiram por muito tempo em educação. O Brasil teve um crescimento enorme nos anos de 1970 com um investimento educacional que não foi tão grande. A Coréia, por exemplo, depois da guerra era um país de terceiro mundo, em situação muito pior do que o Brasil. Em pouco tempo, os coreanos conseguiram fazer uma revolução educacional. As famílias começaram a apostar na educação e até as mais pobres gastaram recursos para investir na aprendizagem dos filhos. O Vietnã é outro exemplo de país que está investindo muito na educação.</p> <p>[...] A Coréia começou a mudar a sua situação educacional quando era considerada do terceiro mundo. Evidentemente, do ponto de vista da educação, quanto mais recurso melhor, mas, não dá para chegarmos a recursos iguais aos dos países ricos como os Estados Unidos.</p>

No primeiro exemplo, em enunciado que circulou na Nova Escola, o entrevistado Andreas Schleicher, responsável pelo Pisa, associa a prosperidade de países como a China aos esforços feitos em relação à educação – mobilidade social; também cita o exemplo da Coreia do Sul, como um paradigma a ser imitado pelo Brasil, que associa investimento em educação, crescimento econômico nacional e mobilidade social dos indivíduos. No segundo exemplo, em enunciado que circulou na Revista Pátio, o entrevistado Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação, também cita o exemplo da Coreia do Sul e seu resultado proeminente no Pisa, como consequência de seu investimento de décadas na educação básica. No último exemplo, em enunciado que circulou na Presença Pedagógica, o entrevistado Reynaldo Fernandes, então presidente do Inep, também defende a tese que “os países que conquistaram crescimento econômico sustentável investiram por muito tempo em educação”, utilizando a “revolução educacional” da Coreia do Sul como um fator de transição do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. Esses exemplos ilustram a transversalidade do *discurso do capital humano* em enunciados que circularam nas três revistas.

#### 7) *Discurso de popularização da avaliação*

O *discurso de popularização da avaliação* cumpre uma função didática de explicar os propósitos e as technicalidades (objetos, matriz, descritores, pré-testes, itens, TRI, indicadores etc.) da avaliação em larga escala para o público-leitor da escola, ao mesmo tempo em que incentiva o ensino das habilidades avaliadas pelo teste ou até mesmo a preparação para os testes. Esse discurso está organicamente comprometido com a defesa das avaliações em larga escala e sua disseminação na educação. O Quadro 24 traz exemplos de enunciados permeados pelo *discurso de popularização da avaliação*.

**Quadro 23** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso de popularização da avaliação*.

Nova Escola	<p><b>Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T10 ed. esp. ago 2009 – Em outubro, uma nova avaliação – Iracy Paulina]</p> <p>Uma comissão do MEC analisou esse material e, dos pontos em comum, elaborou uma matriz de referência. Cada uma delas é sintetizada por um descritor. [...] A pré-testagem mais recente foi feita em 2007 e servirá para a montagem da prova deste ano. [...] classificá-la numa escala numérica de zero a 500, que define as habilidades ou competências já construídas pelo estudante. [...] Chega-se, então, ao último passo do processo, que é a escolha, entre as pré-testadas, das perguntas que irão compor a prova. [...] Ela é uma média e mostra em que ponto da escala</p>
-------------	---

	<p>de 0 a 500 os alunos de determinada instituição estão nas duas disciplinas.</p> <p><b>Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, relatório “Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do (Resultados do Pisa 2009: O Que os Estudantes Sabem e Podem Fazer)”</b> [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]</p> <p>O principal recurso é o relatório <i>Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do</i> (Resultados do Pisa 2009: O Que os Estudantes Sabem e Podem Fazer), um compêndio de 276 páginas com dezenas de tabelas, estatísticas e análises sobre o exame.</p> <p>Como funciona a prova de leitura</p> <p>Realizado a cada três anos, o Pisa tem como objetivo determinar em que medida os estudantes na faixa de 15 anos possuem conhecimentos para uma inserção participativa na sociedade. A aferição utiliza como metodologia a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que exige a repetição de perguntas em diversas edições para criar uma série de comparação. Na parte de leitura, o desempenho é avaliado em três competências: identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação. A escala avaliativa - usada para medir a dificuldade da questão e a nota dos alunos - comporta sete níveis de proficiência: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, sendo 1b o mais baixo, e 6, o maior. Um mesmo texto pode conter questões que exijam diferentes capacidades e avaliem diversos níveis de proficiência. Objetivo: avaliar a capacidade dos jovens de 15 anos de entender textos, interpretá-los e refletir sobre eles, de modo a conseguir atender aos objetivos específicos da leitura, desenvolver seu conhecimento e participar da sociedade. Foco em interpretação e não na decodificação ou na busca de informações literais.</p>
<i>Revista Pátio</i>	Sem ocorrência.
<i>Presença Pedagógica</i>	Sem ocorrência.

**Fonte:** elaboração própria.

Sem ocorrência na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, o *discurso de popularização da avaliação* é um traço característico da Nova Escola, que conjuga a seu vetor jornalístico um vetor didático voltado para a instrumentalização do trabalho dos professores e equipe gestora da escola. No primeiro exemplo, o enunciado da repórter Iracy Paulina explica didaticamente aos leitores da escola os componentes do sofisticado processo de avaliação em larga escala - matriz da avaliação, descritor, pré-teste de itens, escala de proficiência, montagem dos cadernos de provas, indicadores de resultado. No segundo exemplo, o enunciado atribuído a OCDE cita um relatório sobre os resultados do Pisa 2009 com “tabelas,

estatísticas e análises”, que a reportagem busca traduzir para os leitores da revista, explicando o funcionamento do teste internacional, a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a escola de proficiência, entre outros componentes da avaliação. Nos dois exemplos, há um esforço de divulgação de da avaliação em larga escala.

#### 8) *Discurso da equidade*

O *discurso da equidade* enfatiza a escola justa, a inclusão escolar de segmentos populacionais marginalizados, a redução das desigualdades entre escolas e intraescolares, em função de classe social, raça/cor, gênero, território/região, e outros fatores que afetam a distribuição dos serviços e benefícios educacionais, e do próprio direito à educação. No âmbito desse discurso, a preocupação com as desigualdades educacionais também se manifesta em relação aos resultados de avaliações externas, por meio da defesa, por exemplo, de metas de equidade para o desempenho das escolas e redes ou de políticas e práticas de apoio aos estudantes com defasagens no aprendizado. Trata-se de um discurso flutuante, que pode se associar tanto à justificação/abonação da avaliação em larga escala (gerando argumentos de apoio) como à sua problematização, mas sempre dando proeminência a equidade em educação. O Quadro 24 elenca enunciados que exemplificam esse discurso nas revistas.

#### **Quadro 24** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso da equidade*.

<p><i>Nova Escola</i></p>	<p><b>Consultoria McKinsey</b> [NE.T02 ed. esp. ago 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro]</p> <p>Qualidade para todos e para cada um." Se há um país que segue esse preceito à risca, é a Finlândia. A proeza é fruto dos programas de apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Além de ocuparem os primeiros postos no Pisa, os finlandeses têm a menor variação de notas por escola entre as nações avaliadas pela McKinsey, que aponta como terceira lição para chegar ao topo a importância de não deixar nenhum aluno para trás.</p> <p><b>Bianca Oliveira, jornalista-repórter, Nova Escola</b> [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]</p> <p>Combate à desigualdade</p> <p>Levantamento aponta caminhos para a equidade de resultados nas avaliações externas</p> <p>Os estudantes de uma mesma escola obtêm resultados distintos em avaliações como a Prova Brasil. Aspectos como o nível socioeconômico dos alunos são comumente apontados como culpados por essa diferença. Mas, de acordo com a</p>
---------------------------	--

	pesquisa Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil ( <a href="http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/">http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/</a> ), da Fundação Victor Civita (FVC), em parceria com a Fundação Itaú Social e o Itaú BBA, fatores internos definidos pela gestão e pelos docentes também interferem no desempenho.
<i>Revista Pátio</i>	Sem ocorrência.
<i>Presença Pedagógica</i>	<p><b>Raquel Elizabete de Souza, subsecretária estadual de Educação, Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG</b> [PP.T05 ed. 81 jun. 2008 - Entrevista Raquel Elizabete de Souza – Juliana Ângelo Gonçalves e Rosângela Guerra]</p> <p>[...] Hoje nós temos o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e, dentro dele, o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). Atualmente, avaliamos o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. As nossas avaliações têm um grande diferencial, que é o fato dos resultados serem nominais. Dessa forma, é possível saber exatamente em qual escola estuda o menino que com três anos de escolaridade não apresentou as habilidades que deveria. A partir disso, fazemos um trabalho de intervenção na escola, com o objetivo de alcançarmos o desempenho adequado do aluno.</p> <p>[...] A Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, sempre enfatiza que não podem trabalhar conosco professores que dizem que ‘menino pobre não aprende’. No ano passado, nós avaliamos e pudemos perceber que já houve um avanço. Estamos conseguindo alfabetizar as crianças em regiões de muita pobreza.</p> <p>Hoje nós estamos começando o projeto “Acelerar para Vencer”, com 137.536 alunos, e, destes, nós temos aproximadamente seis mil com profundas dificuldades de alfabetização, apesar de estarem nas séries finais do Ensino Fundamental. Estes alunos com dificuldades na alfabetização participam de turmas de letramento durante três meses. Depois deste período eles se integram totalmente, em suas turmas de origem. Eles estudam, principalmente, na região metropolitana de Belo Horizonte e nas regiões do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri e do norte de Minas, num total de 282 municípios. Recentemente, tivemos um curso de capacitação com 9.924 profissionais das Superintendências Regionais de Ensino e das escolas. Esse projeto de aceleração tem uma proposta pedagógica diferenciada, lúdica e prazerosa. O professor trabalha com a realidade bem próxima do aluno, o que vai dar condição de ele adquirir as habilidades necessárias nas áreas de matemática, ciências, geografia, português. A espinha dorsal do projeto é a leitura e a compreensão. Os alunos recebem um kit de literatura, que eles leem durante o ano.</p>

**Fonte:** elaboração própria.

Sem ocorrência na Revista Pátio, os exemplos evidenciam a manifestação do discurso da equidade na Nova Escola e na Presença Pedagógica. No primeiro exemplo da NE, o enunciado atribuído a Consultoria McKinsey na reportagem “Como não deixar ninguém para trás”, traz o discurso da equidade associado a justificação das avaliações em larga escala, mostrando que países como a Finlândia, que se preocupam com as desigualdades interescolas e intraescolares, ocupam o topo do Pisa. No segundo exemplo, também na NE, o enunciado da repórter Bianca Oliveira manifesta o discurso da equidade ao problematizar resultados da Prova Brasil, alertando para as desigualdades intraescolares que se escondem por trás da média de uma dada escola, em função de fatores extraescolares (desigualdades socioeconômicas) e intraescolares (gestão, ensino) que “interferem no desempenho”. Na Presença Pedagógica, a entrevistada Raquel Elizabete de Souza, subsecretária da SEE/MG, enfatiza as preocupações com equidade na política de avaliação externa da rede estadual de Minas Gerais, com projetos voltados para apoiar crianças com dificuldades de alfabetização, “Estamos conseguindo alfabetizar as crianças em regiões de muita pobreza”.

#### 9) *Discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*

O *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação* congrega argumentos de apoio ou de reconhecimento de aspectos positivos das avaliações em larga escala, ressaltando a importância dos programas avaliativos na política educacional, principalmente por meio dos dados sobre a realidade educacional. No âmbito desse discurso, a avaliação externa e em larga escala é valorizada com um dos subsistemas de informações que subsidiam análises e diagnósticos educacionais, que orientam as políticas públicas, as ações dos gestores das redes e o trabalho pedagógico nas escolas. Tal discurso também pode se fazer presente em abordagens/opiniões que problematizam as avaliações em larga escala, fornecendo elementos para uma argumentação centrada nos “prós” e “contras” dessas avaliações. O Quadro 25 traz exemplos de enunciados do *corpus* que manifestam o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*.

**Quadro 25** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*.

Nova Escola	<p><b>José Francisco Soares, docente e pesquisador, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b> [NE.T18 ed. esp. ago. 2013 – 8 propostas para a Educação - Camila Camilo e Fernanda Salla]</p> <p>Usar as avaliações externas para aprimorar o ensino</p>
-------------	---

	<p>Olhar para os resultados de um trabalho é fundamental em qualquer gestão, inclusive na pedagógica. [...] O país tem produzido medidas que sintetizam o desempenho dos estudantes, mas ainda pode melhorar muito na transformação dos números em informações de utilidade pedagógica. Para que isso aconteça, os relatórios devem chegar às escolas em um formato que possa de fato ser utilizado por professores e gestores para direcionar suas decisões. [...] Um dos resultados gerados por uma avaliação é o mapa de itens. Ele indica o que foi aprendido em cada ponto da escala de avaliação e também o que os alunos ainda não sabem. O ideal é que os responsáveis pelos exames enviem relatórios para as instituições de ensino com os mapas comentados. Assim, será possível priorizar ações que atendam às dificuldades dos alunos e fazer intervenções mais efetivas.</p>
	<p><b>Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente e pesquisador, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]</p> <p>Romualdo Luiz Portela de Oliveira, professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), acredita que, quando tecnicamente bem realizados, os exames são uma referência importante sobre a situação do aprendizado: "Eles permitem identificar fortalezas e debilidades, além de analisar a dinâmica do sistema em uma perspectiva histórica. [...] Para seus fins, o Saeb é bem desenhado, pois dá informações sobre o sistema todo, tendo como unidade amostral os estados".</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>Márcia Rosiello Zenker, consultora educacional, Humus – Consultoria em Educação</b> [RP.T22 ed. 65 fev. 2013 – O que é uma escola de excelência – Márcia Rosiello Zenker]</p> <p>"Nesse sentido, avaliações externas às instituições são instrumentos importantes para o gestor escolar visualizar áreas problemáticas e pensar em soluções inovadoras. Assim, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são fotografias das escolas. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o suporte do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação. É importante sinalizar que a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas desse compromisso.</p> <p>As métricas existentes são boas, pois se complementam. Têm-se modificado e aperfeiçoado ao longo do tempo para pesquisar com maior precisão todos os fatores possíveis e imagináveis que influenciam o desempenho dos estudantes. Alertam, por exemplo, para o fato de que as crianças que passam pela educação infantil conquistam melhores resultados de aprendizagem no ensino fundamental e alunos de escolas que dispõem de bibliotecas e computadores têm maior facilidade de aprender.</p> <p>Os resultados do Ideb podem ser usados como parâmetro para orientar a melhoria do ensino. Há várias constatações: a permanência maior do diretor na escola</p>



	influencia a sua qualidade; a exigência de leitura é imprescindível como um dos fatores de excelência; o investimento em educação continuada do trabalho pedagógico (envolvendo a equipe pedagógica e de gestão escolar) como um processo permanente talvez se revele como uma ação das mais essenciais. Na análise das métricas de qualidade da educação brasileira, o que se constata talvez seja a falta de orientação, de capacitação e de apoio para o enfrentamento dos problemas identificados. [...]
<i>Presença Pedagógica</i>	Sem ocorrência.

**Fonte:** elaboração própria.

Sem ocorrência na Presença Pedagógica, os exemplos ilustram a manifestam do *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação* nas demais revistas. Na Nova Escola, o enunciado de José Francisco Soares (UFMG) enfatiza o valor dos dados e indicadores produzidos pelo sistema de avaliação para informar o trabalho pedagógico da escola, a exemplo do mapa de itens comentados, destacando o que foi e o que não foi aprendido pelos alunos. Ainda na Nova Escola, o depoimento de Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP) sublinha o valor informacional das avaliações externas em relação a situação do aprendizado, “quando tecnicamente bem realizados”. Na Revista Pátio, o artigo da consultora Márcia Rosiello Zenker, aborda a relevância dos dados dessas avaliações para a atuação do gestor escolar, definindo a Prova Brasil, o Saeb e o Ideb como “fotografias das escolas” em condições de orientar a melhoria do ensino.

#### 10) *Discurso crítico*

O *discurso crítico* é um discurso de problematização da avaliação em larga escala, responsável pelo “fornecimento” da maioria dos argumentos orientados para a ressalva (dissonância) ou para a recusa (contraponto) dessa modalidade de avaliação da educação básica. Entre as ressalvas, aparecem críticas à avaliação de alto impacto, à competição entre redes e escolas, às classificações e comparações sem contexto, ao estreitamento curricular, à falta de transparência ou de participação na definição dos instrumentos avaliativos, à ausência de articulação entre avaliação externa e avaliação interna, entre outras dissonâncias. Em meio às recusas, aparecem argumentos ancorados na ideia que as avaliações são dispositivos para culpabilizar professores e impor padrões curriculares de organismos internacionais (competências valorizadas pelas empresas), favorecer o mercado educacional (dos sistemas apostilados, por exemplo), estimular o quase mercado em educação (competição entre

escolas, por exemplo), entre outros contrapontos. O Quadro 26 organiza enunciados que manifestam o *discurso crítico* nas revistas.

**Quadro 26** – Exemplos com enunciados que manifestam o *discurso crítico*.

<p><i>Nova Escola</i></p>	<p><b>Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo – USP</b> [NE.T50 ed. 247 nov. 2011 - Avaliação externa x melhoria da educação - Luis Carlos de Menezes]</p> <p>[...] Uma distorção desse tipo tem ocorrido em redes públicas que, para melhorar o atendimento, premiam professores de acordo com metas alcançadas. Conversei com a diretora de uma das escolas mais bem conceituadas de sua região. Ela viu despencar a pontuação da instituição depois de receber alunos de outra com pior desempenho que fechara. O problema fez com que a escola perdesse bons professores para um colégio privado e ficasse sem saber como recuperar a motivação para o trabalho. [...]</p>
	<p><b>José Marcelino de Rezende Pinto, docente e pesquisador, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]</p> <p>[...] Há também o risco de se adotar a política de ranqueamento e se esquecer de que as notas estão associadas a fatores extracurriculares, como a escolaridade dos pais. "Desse modo", afirma o professor, "os bons profissionais fogem das escolas com notas baixas e os exames punem justamente quem mais precisa de auxílio".</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>José Pacheco, educador, Projeto Âncora</b> [RP.T18 ed. 65 fev. 2013 – Excelência: o que será? – José Pacheco]</p> <p>A diversidade de conceitos de excelência acadêmica decorre da diversidade de conceitos de educação. Urge desenvolver uma análise serena e empiricamente fundamentada, trabalhos que contribuam para desmistificar os discursos que, sobretudo no âmbito do senso comum, são produzidos, assim como estabelecer indicadores de “não excelência”. Parece ressaltar do estudo que a excelência não é passível de medição convencional, nem deve ser confundida com instrumentos, como os famigerados rankings. A definição de excelência requer a desocultação de valores presentes na práxis de um projeto político-pedagógico e convoca contributos de outras áreas: afetiva, social, emocional e ética. Subordinar o grau de excelência a rankings equivale a considerá-la como produto mecânico, na ignorância de sua dependência frente a fatores sociais, econômicos e culturais.</p>
<p><i>Presença Pedagógica</i></p>	<p><b>Regina Leite Garcia, docente, Universidade Federal Fluminense - UFF</b> [PP.T07 ed. ago 2009 - Novos desafios da escola - Regina Leite Garcia]</p> <p>No Brasil, acaba de ser anunciada, como uma conquista, uma provinha pela qual todas as crianças de 8 anos de idade serão testadas e avaliadas, para que se possam levantar estatísticas de sucesso ou fracasso na aquisição da linguagem escrita. [...] E, o que me parece muito sério pelas graves consequências, não se</p>

	<p>pode aplicar uma provinha a todas as crianças brasileiras aos 8 anos e, caso elas se saiam bem, lavar as mãos e não mais nos preocuparmos com a continuidade do processo de alfabetização..., pois vivemos numa sociedade letrada, em que a leitura e a escrita são passaporte para a melhor inserção no mundo do trabalho. [...]</p> <p>Enquanto pesquisadores e pesquisadoras tentam melhor compreender o complexo processo de tornar-se usuário potente da linguagem escrita, enquanto são procuradas explicações e culpados ou culpadas pelo fracasso escolar e a incapacidade da escola para universalizar o alfabetismo, enquanto alguns buscam e/ou acreditam ter encontrado o melhor método por lhes parecer ser o bom método a solução para o problema não resolvido do analfabetismo, na escola, as crianças patinam nos caminhos únicos do método que lhes é imposto para aprender a ler e a escrever. E as estatísticas, lá na frente, insistem em denunciar que os alunos e alunas chegam à 8ª série sem o esperado domínio da leitura e da escrita.</p>
--	--

**Fonte:** elaboração própria.

Na Nova Escola, a coluna de Luis Carlos de Menezes (USP) faz crítica ao uso de resultados das avaliações externas para premiar professores e ao clima de competição entre escolas e professores em função dos bônus atrelados a esses resultados. Ainda na NE, o depoimento de José Marcelino de Rezende Pinto (USP) também contesta o ranqueamento e os efeitos colaterais das testagens externas. Na Revista Pedagógica, o artigo de José Pacheco (Projeto Âncora) faz ponderações sobre a mensuração da excelência escolar, que não pode ser confundida com indicadores e rankings, “na ignorância de sua dependência frente a fatores sociais, econômicos e culturais”. Na Presença Pedagógica, o artigo de Regina Leite Garcia (UFF) problematiza a avaliação externa voltada para crianças de oito anos de idade e a preocupação com mera produção de estatísticas sobre o fracasso escolar. Esses exemplos ilustram a manifestação textual do *discurso crítico* em enunciados das revistas investigadas.

#### **4.4.1 Aplicações exploratórias dos discursos educacionais**

Este item reúne dados produzidos a partir de aplicações exploratórias do descritor “discursos educacionais” no material textual das revistas, tendo em vista a mensuração das ocorrências de cada variante discursiva nos enunciados que integram o *corpus* da pesquisa, bem como da agregação das variantes em função de duas categorias: os discursos abonadores da avaliação em larga escala e os discursos não abonadores.

A Tabela 10 organiza as ocorrências (absoluta e relativa) de cada variante discursiva em enunciados das revistas, considerando que cada enunciado do *corpus* manifestou com

proeminência um ou mais discursos educacionais, de tal forma que para os 244 sujeitos/enunciadores do *corpus* foram computadas 361 ocorrências das variantes discursivas.

**Tabela 10** – Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de discursos educacionais nos enunciados por *categoria de discurso* ('Discurso das políticas e práticas eficazes'; 'Discurso de popularização da avaliação'; e outros) e por *revista* ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica').

Nº	Revistas + discursos educacionais	N.	%
1	<b>Nova Escola</b>	<b>270</b>	<b>100%</b>
	Discurso das políticas e práticas eficazes	66	24%
	Discurso de popularização da avaliação	51	19%
	Discurso da governança educacional	44	16%
	Discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação	26	10%
	Discurso crítico	24	9%
	Discurso da equidade	19	7%
	Discurso da qualidade	14	5%
	Discurso da gestão	11	4%
	Discurso da centralidade dos profissionais da escola	11	4%
	Discurso do capital humano	4	1%
2	<b>Revista Pátio</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>
	Discurso crítico	15	29%
	Discurso das políticas e práticas eficazes	11	21%
	Discurso da governança educacional	11	21%
	Discurso da qualidade	9	17%
	Discurso da equidade	2	4%
	Discurso do capital humano	2	4%
	Discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação	2	4%
3	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>
	Discurso das políticas e práticas eficazes	14	36%
	Discurso da governança educacional	8	21%

Discurso crítico	7	18%
Discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação	4	10%
Discurso da gestão	3	8%
Discurso da centralidade dos profissionais da escola	2	5%
Discurso do capital humano	1	3%
<b>Total Geral</b>	361	

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação ao discurso educacional mais frequente em cada revista, percebe-se que há uma distinção entre as revistas: o *discurso das políticas e práticas eficazes* foi o mais frequente na Nova Escola (66 ocorrências; 24% do total de ocorrências do periódico) e na Presença Pedagógica (14 ocorrências; 36% do total de ocorrências da revista); mas na Revista Pátio a variante mais frequente foi o *discurso crítico* (15 ocorrências; 29% do total da revista).

No âmbito dos discursos partilhados pelas três revistas, o *discurso da governança educacional* foi o mais ocorrente na Nova Escola (44 ocorrências; 16% do total de ocorrências da revista), na Revista Pátio (11 ocorrências; 21% do total do periódico) e na Presença Pedagógica (8 ocorrências; 21% do seu total de ocorrências).

Com ocorrência apenas na Nova Escola, o *discurso de popularização da avaliação* (19%) ocupa o segundo lugar no “ranking” da revista, reforçando a força do vetor didático como um traço característico desse periódico. Por sua vez, o *discurso do capital humano* foi residual na Nova Escola (1%), na Revista Pátio (4%) e na Presença Pedagógica (3%).

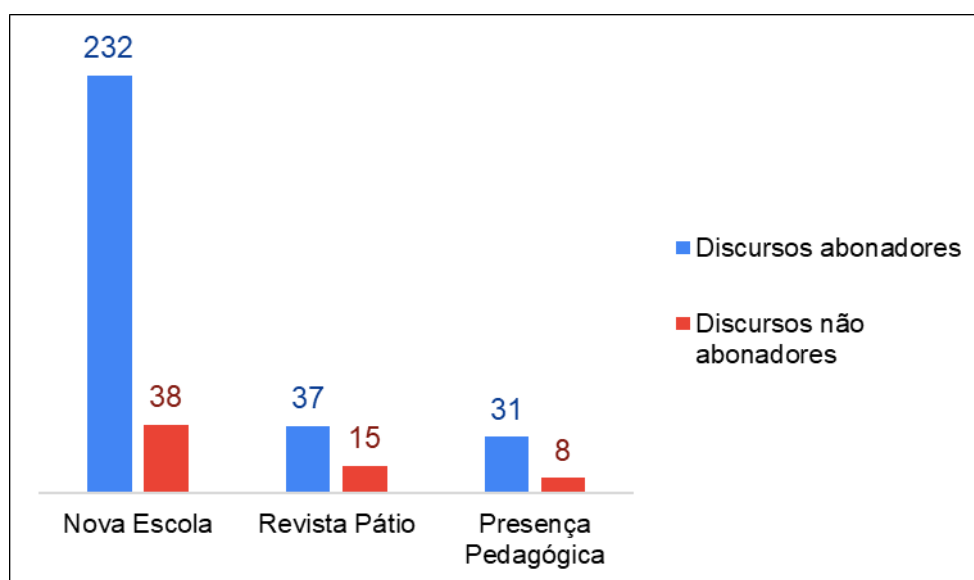
Metade das variantes discursivas, ou seja, o *discurso da governança educacional*, o *discurso das políticas e práticas eficazes*, o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*, o *discurso do capital humano* e o *discurso crítico* circularam em enunciados das três revistas. Esse subconjunto transversal às revistas constitui um somatório de 239 ocorrências (86% do total de ocorrências no *corpus*). Em outras palavras, apesar das diferenciações, há um subconjunto discursivo comum que circula majoritariamente nas revistas pedagógicas analisadas.

O *discurso da equidade* e o *discurso da qualidade* só tiveram ocorrência na Nova Escola e na Revista Pátio; o *discurso da centralidade dos profissionais da escola* e o *discurso da gestão* só tiveram ocorrência na Nova Escola e na Presença Pedagógica. Como já foi dito anteriormente, o *discurso de popularização da avaliação* só teve ocorrência na Nova Escola. Esse subconjunto recorta uma diferenciação discursiva entre as revistas que representa uma

fração minoritária no material textual da pesquisa (122 ocorrências; 14% do total de ocorrências no *corpus*).

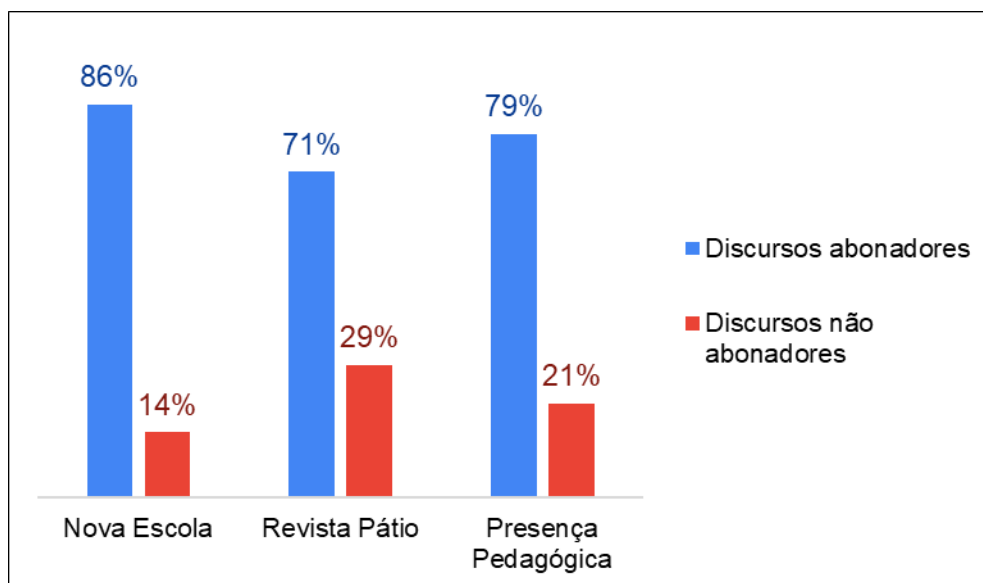
Tendo em vista a identificação do viés midiático em nível dos discursos educacionais, as variantes discursivas podem ser agregadas em duas categorias: discursos abonadores da avaliação em larga escala e discursos não abonadores. A categoria “discursos abonadores” agrega as seguintes variantes: o *discurso da governança educacional*, o *discurso da qualidade*, o *discurso da gestão*, o *discurso da centralidade dos profissionais da escola*, o *discurso do capital humano*, o *discurso de popularização da avaliação*; e também, quando em coocorrência com variantes abonadoras, o *discurso da equidade* e o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*. Por sua vez, a categoria “discursos não abonadores” agrega as seguintes variantes: o *discurso crítico* e, quando em coocorrência com o discurso crítico, o *discurso da equidade* e o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*. O Gráfico 15 e o Gráfico 16 organiza, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos “discursos abonadores” e dos “discursos não abonadores” por revista.

**Gráfico 15** – Distribuição absoluta das ocorrências de discursos educacionais abonadores e não abonadores por revista [‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’].



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 16** - Distribuição relativa das ocorrências de discursos educacionais abonadores e não abonadores por revista [‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’].



Fonte: elaboração própria.

Esses dados agregados permitem identificar o viés midiático de cada revista em relação a orientação dos discursos educacionais. Percebe-se que há um viés favorável a discursos abonadores da avaliação externa na Nova Escola (232 ocorrências; 86% do total de ocorrências do periódico), na Presença Pedagógica (31 ocorrências; 79% do total da revista) e na Revista Pátio (37 ocorrências; 71%).

No entanto, nas três revistas, esse viés coexiste com uma permeabilidade minoritária a discursos não alinhados a tal viés, ou seja, a discursos não abonadores da avaliação em larga escala. Essa permeabilidade minoritária é proporcionalmente menos acentuada na Nova Escola (14% das ocorrências da revista) e mais acentuada na RP (29% das ocorrências da revista), com a na Presença Pedagógica (21% de seu total de ocorrências) ocupando um lugar intermediário.

Na Revista Pátio, a maior presença da variante de *discurso crítico* não foi suficiente para superar o somatório das ocorrências das variantes discursivas abonadoras da avaliação, isto é, não foi suficiente para modificar o viés da revista, mas garantiu maior permeabilidade a discursos que problematizam a avaliação externa da escola em comparação com suas congêneres.

Independentemente das proporções, a divisão entre discursos abonadores e não abonadores reflete uma tensão discursiva fundamental entre o *discurso da governança* (e demais variantes abonadoras) e o *discurso crítico* (e variantes não abonadoras). É justamente a oposição ideológica entre esses blocos de discursos que movimenta a produção enunciativo-argumentativa no interior das revistas pedagógicas.

Enfim, os parâmetros discursivos que podem ser apreendidos desses dados serão retomados e ampliados para o cotejamento global da configuração polifônica dos periódicos analisados.

#### 4.5 Análise dos argumentos estruturais

Discutem-se aqui os argumentos estruturais da controvérsia pública sobre avaliação em larga escala que circularam nas revistas pedagógicas. Com origem ideológica ancorada em um único discurso educacional ou na hibridização de dois ou mais discursos, os argumentos estruturais se orientam para o apoio, para a ressalva ou para a recusa da avaliação em larga escala, podendo se manifestar textualmente em diferentes enunciados argumentativos.

##### 1) Argumentos orientados para o apoio

O Quadro 27 organiza exemplos de enunciados do *corpus* que manifestam os 23 (vinte e três) argumentos estruturais de *apoio*. A primeira coluna explicita o argumento por meio dos seguintes elementos composicionais: posição na sequência geral de argumentos (A1-A24); posição no subconjunto de argumentos orientados para o apoio (ap1-ap24); “rubrica” ou versão condensada do argumento; e a versão plena ou estendida do argumento. Na segunda coluna, os recortes de enunciados ilustrando os argumentos na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, respectivamente; ou a indicação de eventual falta de ocorrência no periódico.

**Quadro 27** – Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de *apoio*.

Argumento estrutural	Exemplo
A1(ap1) – APOIAR REDES E ESCOLAS COM PIOR DESEMPENHO - A gestão da educação precisa apoiar redes e escolas com pior desempenho em avaliações e indicadores externos.	<p><b>Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC</b> [NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad – Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile]</p> <p>[...] O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vai nos permitir fazer uma radiografia precisa de onde o ensino funciona e onde é preciso melhorar, município por município, escola por escola. Graças à Prova Brasil, podemos hoje fazer essa avaliação e descobrir quais são os maiores problemas para atacar cada um da forma mais adequada.</p> <p>[...] Em 2004, criamos a Prova Brasil, que nos deu esse olhar minucioso. O foco passou para os estabelecimentos de ensino, não mais sobre o Estado. Depois de divulgar as notas, nosso papel é oferecer apoio a quem precisa.</p>



	<p>[...] Criar uma lei para obrigar todos a participar seria difícil e demorado. Optamos pelo caminho indutivo por acreditar que será difícil o prefeito de uma cidade com Ideb 1 ou 2 (a média nacional ficou em 3,7 na Prova Brasil de 2005) não querer ajuda.</p> <p>[...] Apoio técnico e financeiro, em troca do cumprimento das 28 metas definidas pelo MEC. Vamos enviar técnicos para fazer, junto com a Secretaria da Educação local, um plano de ação plurianual com soluções específicas para os problemas daquela rede, amarrando bem o projeto para que os futuros prefeitos não desmanchem o que foi feito. Colocaremos à disposição os materiais criados pelo MEC e as tecnologias educacionais disponíveis no mercado. E os primeiros a receber serão os mil municípios com as piores médias no Ideb. Vamos garantir que essas cidades (as que têm mais dificuldades) deem o salto maior.</p> <p><b>Meire Cavalcante, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T04 ed. 51 ago. 2009 – Mais oportunidades - Meire Cavalcante]</b></p> <p>O critério para a seleção das escolas é que elas estejam situadas em capitais e cidades com mais de 100 mil habitantes localizadas nas regiões metropolitanas ou em cidades com mais de 50 mil habitantes localizadas em estados com pouca densidade populacional que atuarão como polos regionais. Também participam cidades atendidas pelo Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), do Ministério da Justiça. Em todos os casos, as escolas atendidas apresentaram, em 2007, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) – até 3,5 pontos.</p> <p><b>Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]</b></p> <p>O MEC, dentro do programa de metas Compromisso Todos Pela Educação, vai oferecer apoio técnico e financeiro necessário para que as metas sejam cumpridas. Porém é preciso observar dois aspectos. Em primeiro lugar, vamos investir nas escolas e municípios que estão em pior situação, porque temos compromisso com a equidade.</p>
<p>A2(ap2) -          APROPRIAÇÃO E          REORIENTAÇÃO DO          TRABALHO          PEDAGÓGICO - A          apropriação e o uso dos</p>	<p><b>Margareth Martins Arantes, diretora escolar, EM João Batista Filho (Acreúna – GO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]</b></p> <p>Outro aspecto interessante é a preocupação em entender as avaliações nacionais. Margareth Martins Arantes, que foi docente da Escola Municipal João Batista Filho e hoje está na direção,</p>

<p>resultados da avaliação pelas escolas favorecem a reorientação do trabalho pedagógico e a melhoria do ensino.</p>	<p>conta que, quando saíram os primeiros resultados do Ideb, ninguém entendia o que era exigido na Prova Brasil. "Nos reunimos para ler os descritores de Língua Portuguesa e Matemática e entender o que era cobrado dos alunos. Em seguida, analisamos nosso planejamento para ver se aquelas habilidades estavam presentes e o que precisava ser melhorado".</p>
	<p><b>Maria do Pilar, Secretária de Educação Básica, Ministério da Educação – MEC</b> [RP.T05 ed. 53 fev. 2010 - Muito trabalho pela frente - Meire Cavalcante]</p> <p>“É preciso que as escolas e a comunidade se apropriem dos resultados das avaliações, pois elas só terão efeito sobre a qualidade da educação quando provocarem momentos de reflexão e mudança da prática pedagógica”, ressalta Maria do Pilar.</p>
	<p><b>Raquel Elizabete de Souza, subsecretária estadual de Educação, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG</b> [PP.T05 ed. 81 jun. 2008 - Entrevista Raquel Elizabete de Souza – Juliana Ângelo Gonçalves e Rosângela Guerra]</p> <p>[...] Hoje, a avaliação chega até o professor e, dessa forma, ele tem condições de analisar os resultados dos alunos e verificar as habilidades que foram desenvolvidas e por que outras não o foram. Nosso boletim de avaliação é muito objetivo. Explica, por exemplo, que se o aluno não foi bem numa questão é porque não desenvolveu uma determinada habilidade e que para alcançar isso é preciso fazer um trabalho específico. Então, é um boletim bem pedagógico, que conversa com o professor, orientando-o sobre o que fazer.</p>
<p>A3(ap3) - AVALIAÇÃO CENSITÁRIA - A avaliação censitária permite conhecer a realidade de cada escola, atribuindo responsabilidade pelos desempenhos aferidos.</p>	<p><b>Maria Inês Pestana, diretora, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep</b> [NE.T36 ed. 222 maio 2009 – Saeb vs Prova Brasil - Anderson Moço]</p> <p>“O Saeb era insuficiente para que as escolas se vissem retratadas nessa avaliação. Era um instrumento importante para o gestor da rede e do governo como planejamento da educação no país, mas o impacto na escola era pequeno”, ressalta Maria Inês Pestana. [...] "O maior objetivo da Prova Brasil é a conscientização da realidade de cada escola. Muitas vezes os gestores não têm consciência dos problemas de aprendizagem que enfrentam", conta Maria Inês.</p>
	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
	<p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A4(ap4) - AVALIAÇÃO EXTERNA É UM</p>	<p><b>Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b> [NE.T15 ed. esp. out. 2011 - Entrevista Nigel Brooke –</p>

<p>AVANÇO - Programas de avaliação externa nacionais e subnacionais representam um avanço na política e na cultura educacional das últimas décadas.</p>	<p>Dagmar Serpa]</p> <p>O Brasil ainda estaria muito atrasado na busca por um ensino de qualidade sem o uso de instrumentos de avaliação externa de larga escala. Essa é a opinião de Nigel Brooke, professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador da pesquisa A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. [...] Sem dúvida, a avaliação externa é uma contribuição importante no esforço geral para a melhoria da Educação no país. [...]</p>
	<p><b>Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP</b> [RP.T10 ed. 59 ago. 2011 – A partida inesperada do “Comandante da Educação” – Maria Helena Guimarães de Castro]</p> <p>“Na área de educação básica, o primeiro desafio foi a reformulação do Saeb. No início de 1995, os dados do Saeb 1993 estavam engavetados. Faltavam equipe e orçamento para finalizá-lo. A primeira medida foi reestruturá-lo, torná-lo comparável ao longo do tempo e avaliar uma amostra de escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio de todas as unidades da federação. Desde então, o Saeb mantém-se como referência dos sistemas estaduais e municipais de ensino e base tanto da Prova Brasil quanto do Índice de desenvolvimento da educação Básica (Ideb), criados posteriormente em 2005”.</p>
	<p><b>Mozart Neves Ramos, conselheiro nacional de educação, Conselho Nacional de Educação - CNE</b> [PP.T12 ed. 113 out. 2013 - Entrevista Mozart Neves Ramos – Rosangela Guerra]</p> <p>A educação no Brasil, sem dúvida, tem progredido. Há dois exemplos muito importantes que mostram como a continuidade de políticas públicas contribui para isso. Um deles é o financiamento da educação. Temos, desde 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que é aplicado da educação infantil ao ensino médio. [...]</p> <p>Outro exemplo é o sistema de avaliação da educação. No governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí foi estruturada a Prova Brasil, que, junto com o Saeb, faz a avaliação universal. Isso nos permite saber como estão as escolas no País.</p> <p>Com isso, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações e direcionar os recursos técnicos e</p>

	financeiros para escolas e áreas consideradas prioritárias.
<p>A5(ap5) - CONHECER A REALIDADE E FORMULAR POLÍTICAS - A avaliação externa permite conhecer a realidade, comparar redes e escolas, identificar tendências, avaliar programas e formular políticas educacionais.</p>	<p><b>Amauri Gremaud, diretor, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]</p> <p>De fato, essa identificação foi o que motivou o Ministério da Educação (MEC) a investir na política das provas externas. “Nossa intenção não é aprovar ou reprovar alunos, mas traçar um diagnóstico do sistema de ensino, saber como ele está se desenvolvendo”, explica Amauri Gremaud, ex-diretor de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para ele, os resultados mostram habilidades e competências adquiridas e, assim, “geram uma série de informações com as quais os gestores trabalham para atingir os objetivos que traçaram e, se for preciso, reformular estratégias e ações”.</p> <p>“[...] O Inep desenvolve instrumentos úteis e as Secretarias tomam decisões quanto à aplicação e ao uso dos resultados obtidos”, explica Gremaud. Dos dados obtidos com os exames, ele também afirma que surgiram projetos de apoio à aprendizagem, como o Pró-Letramento, o Proinfantil e os programas nacionais de livros didáticos dirigidos ao Ensino Fundamental e ao Médio.</p> <p><b>Márcia Rosiello Zenker, consultora educacional, Humus – Consultoria em Educação</b> [RP.T22 ed. 65 fev. 2013 – O que é uma escola de excelência – Márcia Rosiello Zenker]</p> <p>Nesse sentido, avaliações externas às instituições são instrumentos importantes para o gestor escolar visualizar áreas problemáticas e pensar em soluções inovadoras. Assim, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são fotografias das escolas. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o suporte do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação. É importante sinalizar que a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas desse compromisso.</p> <p><b>Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica</b> [PP.T08 ed. 91 fev. 2010 - Avaliar para ensinar e aprender com qualidade - Marita Andrade]</p> <p><i>Avaliação sistêmica</i></p> <p>As avaliações também são uma das ferramentas usadas pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal para direcionarem</p>

	<p>as políticas públicas na área educacional. Muitas ações e investimentos são articulados com base nas avaliações realizadas pelo governo.</p> <p>As avaliações “sistêmicas” feitas em larga escala, servem para diagnosticar qualidade da educação em diversos níveis do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.</p>
<p>A6(ap6) - CONTROLE SOCIAL E MOBILIZAÇÃO - A divulgação dos resultados permite o controle social da educação e a mobilização da sociedade em prol da melhoria da educação.</p>	<p><b>Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]</p> <p>Já na sociedade, de modo geral, a publicação das notas dos exames tende a aumentar o interesse pelo desempenho das escolas. "Ainda que esteja fortemente focada nos rankings, que aportam pouca informação, essa divulgação permite aos usuários cobrarem mais de gestores e professores e às escolas definirem políticas consistentes de aperfeiçoamento. [...]"</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p><b>Todos pela Educação</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>No site do TPE (<a href="http://www.todospelaeducacao.org.br">www.todospelaeducacao.org.br</a>) há uma seção chamada “Como Participar” - para professores, pais, instituições de ensino e governos – com sugestões de atitudes que ajudam a construir uma educação de qualidade.</p> <p>Os pais, por exemplo, devem contribuir para que a escola participe da vida da comunidade. E esta, por sua vez, deve procurar conhecer melhor a escola, principalmente no que diz respeito ao nível de qualidade do ensino, acompanhando os resultados da Prova Brasil e comparando-os com os de outra escola do município. Podem também buscar informações sobre o que está sendo feito para melhorar o desempenho das escolas com piores resultados.</p>
<p>A7(ap7) - DESEMPENHO E FLUXO - Desempenho na avaliação externa e fluxo escolar são fatores-chave da qualidade escolar e do desenvolvimento educacional.</p>	<p><b>Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T54 ed. 256 out. 2012 - Ideb mais que uma fábrica de rankings - Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes]</p> <p>[...] Cabe citar, também, que, embora seja de difícil compreensão, a maneira como se calcula o índice tem aspectos positivos. Ele combina a média das notas obtidas pelos alunos na Prova Brasil ou no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) à taxa de aprovação. Esse modelo é importante porque coloca o aprendizado do aluno no centro da análise e une um critério de</p>

	desempenho a um de rendimento. [...]
	Sem ocorrência em RP.
	<p><b>Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva, jornalista - repórter, Presença Pedagógica</b> [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]</p> <p>[...] O Plano de Desenvolvimento da Educação engloba, em um único programa, o investimento em educação e a gestão desse investimento. Para isso, o governo criou.</p> <p>o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é calculado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).</p> <p>O Ideb considera dois fatores que interferem diretamente na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento escolar são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias da Prova Brasil.</p>
<p>A8(ap8) - DESEMPENHO E SALÁRIO - O desempenho em avaliação externa do estudante tem valor preditivo em relação ao rendimento salarial futuro.</p>	<p><b>Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T59 ed. 271 abr. 2014 - Notas e salários têm relação – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]</p> <p><i>Recompensa</i></p> <p><i>Notas e salários têm relação</i></p> <p>Alunos que, no 3º ano do Ensino Médio, tiveram bons resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ingressaram no mercado de trabalho e, cinco anos depois, ganham mais do que quem teve notas baixas. Dados são parte de uma pesquisa da Fundação Itaú Social.</p>
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.
<p>A9(ap9) - FATOR LIDERANÇA - A liderança pedagógica do gestor escolar favorece os resultados na avaliação externa.</p>	<p><b>Gilda Cardoso de Araújo, docente, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES</b> [NE.T03 ed. esp. ago 2008b - Tempo de unir esforços - Gilda Cardoso de Araújo]</p> <p>“Os indicadores educacionais demonstram que a melhoria da qualidade das escolas está relacionada a variados fatores, entre os quais, a gestão é aspecto relevante. Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, trazem indícios de que as instituições que contam com um diretor</p>

	<p>que tem qualificação específica, mecanismos estáveis de integração com a comunidade e estratégias para diminuir o abandono e a repetência num projeto pedagógico elaborado e realizado coletivamente apresentam alunos com melhor desempenho nos testes”.</p>
	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
	<p><b>Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep</b> [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]</p> <p>“É importante dizer que não existe fórmula mágica. Cada escola consegue trabalhar do seu jeito, com suas particularidades. No entanto, todas apresentam um ponto em comum: têm uma liderança que consegue despertar o interesse dos alunos”, considera Reynaldo Fernandes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).</p>
<p>A10(ap10) - INVESTIR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - A melhoria dos resultados escolares em avaliações e indicadores externos depende de incrementos na política de formação de professores.</p>	<p><b>Consultoria McKinsey</b> [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>O que diz o estudo: "A única forma de melhorar resultados é melhorar a instrução". Não basta recrutar os melhores. É preciso manter os professores sempre atualizados. A preocupação com a prática docente é comum aos sistemas de ponta, tanto na formação inicial como na continuada. Tutoria, trabalhos em grupo, cursos sobre as didáticas específicas... Existem várias maneiras de criar e disseminar as melhores estratégias de ensino. Em apenas três anos, o Reino Unido conseguiu um aumento de 12% nos índices de alfabetização ao apostar na formação em serviço (veja o gráfico abaixo). Já o Japão coloca professores para apoiar os iniciantes durante dois dias por semana, tudo amparado em lições-modelo.</p>
	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
	<p><b>Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros (Barra do Chapéu – SP)</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>A diretora conta que o investimento na formação continuada dos professores foi determinante para a inovação das práticas pedagógicas. O que eles aprendem nos cursos repercute na sala de aula, no dia-a-dia com os alunos. Com 89% do corpo docente com Ensino Superior completo, os professores fazem cursos de capacitação numa extensão do campus da Unesp, que fica próximo a Barra do Chapéu.</p>

	<p>A direção, a equipe pedagógica e os 25 professores da Escola Municipal Leonor Mendes de Barros se reúnem semanalmente por duas horas para estudar e trocar experiências. Esse tempo é chamado de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. A primeira hora é destinada aos estudos com textos, revistas e jornais, à avaliação dos conteúdos que foram trabalhados e ao que falta ser ensinado durante o ano letivo.</p> <p>A segunda hora é para os educadores trocarem experiências entre si. “Às vezes um professor está com dificuldade com um aluno da 3ª série, e o professor da 2ª série, que trabalhou com esse aluno no ano anterior, pode ajudá-lo a conhecer melhor aquele aluno, saber qual a dificuldade dele, dar alguma dica de como trabalhar um conteúdo”, diz a diretora.</p>
<p>A11(ap11) - MÁ QUALIDADE - Avaliações e indicadores externos evidenciam a má qualidade da educação brasileira.</p>	<p><b>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Pesquisa “Exclusão Intraescolar nas Escolas Públicas Brasileiras: Um Estudo com Dados da Prova Brasil 2005”</b> [NE.T53 ed. 255 set. 2012 - Mais de 30% dos alunos estão abaixo do básico em Matemática no 5º ano – Bruna Nicolielo e Wellington Soares]</p> <p>Um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) identificou que 30,9% dos alunos de 5º ano das escolas públicas do Brasil têm conhecimentos abaixo do básico em Matemática. Em todos os estados, pelo menos 12% das crianças não conseguem, por exemplo, fazer contas simples de adição. A situação é mais grave no Nordeste e em parte do Norte.</p> <p><b>Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio</b> [RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira]</p> <p>O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstra que ainda há muito a ser feito para melhorar o ensino da matemática</p> <p>Além de provocar temor em muitos estudantes, a matemática representa um dos maiores problemas da educação brasileira. Cercada de preconceito e de deficiências, a disciplina apresenta um quadro dramático que se comprova nas diversas avaliações promovidas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual apenas uma pequena parcela dos alunos demonstra ter o nível desejado de conhecimento, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que geralmente classifica o Brasil entre as últimas posições.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>



<p>A12(ap12) - MONITORAR METAS - Resultados de avaliação externa ajudam a estabelecer (e monitorar) metas de desenvolvimento para o sistema, as redes e as escolas.</p>	<p><b>Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC</b> [NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad – Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile]</p> <p>“Porque até hoje todas as metas estabelecidas pelos governos anteriores eram de natureza quantitativa. Não era possível falar em qualidade porque não havia medida que permitisse acompanhar e comparar resultados. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) vai nos permitir fazer uma radiografia precisa de onde o ensino funciona e onde é preciso melhorar, município por município, escola por escola. Graças à Prova Brasil, podemos hoje fazer essa avaliação e descobrir quais são os maiores problemas para atacar cada um da forma mais adequada.”</p>
	<p><b>Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP</b> [RP.T10 ed. 59 ago. 2011 – A partida inesperada do “Comandante da Educação” – Maria Helena Guimarães de Castro]</p> <p>Tive a honra de trabalhar com Paulo Renato durante seus oito anos à frente do MEC e de participar desse processo ocupando diferentes cargos. No entanto, foi como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que pude conhecer melhor suas qualidades e aprender com ele. Economista com perfil executivo, o ministro preocupava-se em tomar decisões orientadas por indicadores, metas e resultados. Sentia-se, como costumava dizer, um comandante pilotando um Boeing sem nenhum instrumento de navegação. Estrategicamente, definiu a montagem do sistema de informação e avaliação educacional como mecanismo decisivo para subsidiar a formulação de políticas e monitorar o acompanhamento das ações.</p>
	<p><b>Ana Lúcia Gazzola, secretária estadual de Educação, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG</b> [PP.T09 ed. 100 ago 2011 - Entrevista Ana Lúcia Gazzola – Rosângela Guerra]</p> <p>Com as intervenções que foram feitas nos últimos oito anos, atingimos o primeiro lugar no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica realizado pelo MEC), em termos de desempenho médio dos alunos, nas cinco primeiras séries. Conquistamos o segundo lugar nas séries finais do Ensino Fundamental, atrás de São Paulo. E terceiro lugar no terceiro ano do Ensino Médio, depois de Paraná e Santa Catarina. Temos também outro indicador positivo: conseguimos o letramento pleno das crianças aos 8 anos de idade; atingimos o percentual de 86,2% de alunos com</p>

	<p>letramento pleno, na idade certa que, segundo o padrão internacional, é aos 8 anos. Mas temos que fazer leitura inversa: faltam 13,8% que ainda não estão letrados.</p>
<p>A13(ap13) - ORIENTAR A FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES - Resultados de avaliações externas ajudam a orientar a política de formação continuada dos professores.</p>	<p><b>Fundação Victor Civita - FVC, “A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados”</b> [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]</p> <p>Por outro lado, há grande concordância que utilizar as informações geradas pelas avaliações para identificar as áreas mais carentes para providenciar reforços materiais e humanos é uma boa medida a tomar. [...] Fornecimento de informações sobre a aprendizagem dos alunos para as escolas e definição de programas de formação continuada.</p> <p><b>Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]</p> <p>[...] A partir daí, os resultados podem identificar temas com baixa proficiência, apontar regiões ou grupos com desempenhos melhores e piores e fornecer dados importantes para iniciativas de formação de professores. "Por exemplo, se os alunos estão indo bem com frações, mas não com geometria, vou focar minha formação em geometria, que é o que, por enquanto, está problemático", exemplifica Oliveira. [...]</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A14(ap14) - PARCERIAS EXTERNAS - Parcerias externas da escola corroboram para o bom desempenho da escola nas avaliações.</p>	<p><b>Suzana Maria Cavalcante Loiola, diretora escolar, EE Anita Gayoso (Teresina - PI)</b> [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]</p> <p>A Escola Estadual Anita Gayoso, que atende 304 alunos de Ensino Fundamental em Teresina, é um exemplo de como o apoio da iniciativa privada, desde o fim de 2006, ajudou a aumentar de 2,9 para 3,7 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). "Não corremos atrás de um parceiro. Fomos procurados via Secretaria de Educação para receber apoio de fora e, desde então, a equipe pedagógica tem decidido em conjunto tudo o que é feito no âmbito escolar", afirma a diretora, Suzana Maria Cavalcante Loiola.</p> <p>Até o ano passado, Suzana lecionava da 1ª a 4ª série e pôde sentir os impactos da parceria ainda como professora. "Por meio do projeto Qualiescola, discutimos o que era preciso melhorar e</p>

	<p>passamos a receber capacitação em Língua Portuguesa e Matemática. Semanalmente, tínhamos oficinas que nos permitiam trabalhar de fato com os problemas enfrentados em sala de aula." Após iniciarem a formação, os professores passaram a dar ênfase à melhoria do desempenho de cada aluno, o que incluiu a oferta de programas de reforço e o contato assíduo com os pais. Além disso, o acordo também possibilitou melhorias no espaço físico. "Construímos um refeitório, que não tínhamos, e fizemos uma reforma na parte da frente, coisa que queríamos havia muitos anos", lembra Suzana."</p>
	Sem ocorrência em RP.
	<p><b>Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, Barra do Chapéu – SP</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>O município de 5.000 habitantes tem apenas uma escola de 13 a 4º série do Ensino Fundamental, a Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, com 572 alunos. À diretora, Sara Regina dos Santos Oliveira, acredita que o sucesso da aprendizagem dos alunos está também na parceria entre a escola e os diversos setores da sociedade. “Todos somos responsáveis pela educação, e não apenas o governo”, diz.</p> <p>[...] “O conjunto das ações e o compromisso que estabelecemos no dia-a-dia faz o diferencial. Em nossa cidade, a escola tem muita importância social. Vários dos eventos, como festas, reuniões da igreja e cursos, são realizados aqui e todos se sentem responsáveis pela conservação do nosso espaço”, conta a diretora. A escola mantém uma parceria com a Fundação Armando Álvares Penteado, que equipou uma sala de informática para a escola, realizou o treinamento dos professores e ajudou a montar uma escolinha de futebol para os alunos.</p>
<p>A15(ap15) - POLÍTICAS EFICAZES - Avaliações em larga escala ajudam a identificar as políticas públicas que impactam positivamente a qualidade educacional.</p>	<p><b>Consultoria McKinsey</b> [NE.T01 ed. esp. ago. 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>Um recente estudo da consultoria americana chamado Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao revela ótimas pistas nessa direção. [...] o relatório sintetiza mais de 200 entrevistas e visitas a 120 escolas de 20 países. O objetivo era identificar as razões do sucesso dos países mais bem posicionados no Pisa e os que subiram rápido no ranking.</p> <p><b>Priscilla Cruz, diretora-executiva, Todos Pela Educação – TPE</b> [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos</p>

	<p>Giesteira]</p> <p>Xangai volta a ser lembrada como exemplo por Priscila Cruz, do Movimento Todos pela Educação. Ela explica que a província chinesa tem um trabalho interessante de identificar quem são os melhores professores com base na aprendizagem dos estudantes e, a partir disso, esses profissionais são indicados para conduzir a formação continuada dos outros docentes. O Canadá serve como exemplo de país que promove avaliações educacionais e usa essas informações com competência na gestão do sistema.</p> <p>[...]</p> <p>No entendimento de Priscila Cruz, a discussão do Plano Nacional de Educação e a Lei de Responsabilidade Educacional são demonstrações de que o Brasil está dando os primeiros passos. Contudo, ela pondera que ainda é preciso consolidar medidas importantes para reverter o déficit educacional, que “vem de séculos”. E os resultados são lentos. De acordo com Priscila, 70% dos alunos do nível básico não conseguem aprender os conteúdos que são de direito e, se o Brasil seguir nesse ritmo, o quadro só será revertido em 2050. “Três elementos são necessários na política educacional: decisão, coragem e persistência. Não podemos desistir no primeiro obstáculo ou em função das trocas de governo”, defende.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A16(ap16) - PRÁTICAS ESCOLARES EFICAZES - A avaliação externa permite identificar as práticas escolares eficazes e que devem ser difundidas.</p>	<p><b>Débora Didonê et al., jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]</p> <p>Esse é o espírito da reportagem que você vai ler a seguir. Nas próximas 12 páginas, NOVA ESCOLA apresenta as seis escolas que tiveram as melhores médias na Prova Brasil na 4a série. Isso não significa que elas sejam as melhores do país, apenas que foram bem nessa importante avaliação. Algumas reconhecem que chegaram a se surpreender com o resultado alcançado. De fato, parte delas sabe apenas fazer bem o "arroz com feijão", ou seja, ensinar os alunos a ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas. O que, diante do quadro atual, não é pouco. Todas também reconhecem a importância de seis fatores que, em maior ou menor grau, influenciam a qualidade do ensino: a formação inicial e continuada do corpo docente, a força do trabalho de equipe, o papel do diretor, a participação da comunidade, a importância da leitura e, claro, o valor que a própria avaliação tem no dia-a-dia para melhorar a aprendizagem de todas as crianças. Resta torcer para</p>

	<p>que essas e todas as outras escolas que obtiveram bons resultados na Prova Brasil continuem acreditando que é preciso fazer a diferença. E as que não se saíram tão bem, que façam da avaliação um sinalizador dos conteúdos e projetos que precisam ser explorados daqui para a frente. Afinal, todo mundo tem o direito de aprender.</p>
	<p><b>Elvira Souza Lima, consultora educacional; blogueira, Blog Elvira Souza Lima</b> [RP.T15 ed. 61 fev. 2012 – Neurociências na prática – Elvira Souza Lima]</p> <p>A primeira evidência a partir da adoção do projeto Escrita para Todos é que as crianças aprendem a escrever e aos 7 anos já escrevem textos longos, com correção gramatical, significado e domínio básico da sintaxe, atingindo aos 8 anos as expectativas internacionais de alfabetização.</p> <p>Os resultados das avaliações externas apontam para a possibilidade de adoção dessa abordagem em larga escala. O sistema de avaliação estadual de Minas Gerais, denominado ProAlfa, revela o aumento sistemático dos índices e do número de alunos que atinge o nível recomendado, com a diminuição do nível baixo.</p>
	<p><b>Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, Barra do Chapéu – SP</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>É o caso da Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, de Barra do Chapéu, que alcançou média 6,8 no Ideb, sendo considerada a melhor 4º série do Ensino Fundamental do País. A diretora, Sara Regina dos Santos Oliveira, revela os caminhos percorridos para alcançar bons resultados. Ela acredita que existem inúmeras maneiras de contribuir para uma educação de qualidade, que vão desde a atitude de um pai, ao valorizar o aprendizado do filho, até a ação do governo, ao propor um plano de desenvolvimento educacional para o País.</p> <p>[...] A diretora acredita que é preciso avaliar sempre para fazer ajustes nos rumos do trabalho e para saber se os objetivos estão sendo alcançados. “Não podemos deixar para o final do ano, quando já não dá mais tempo de orientar o aluno a alcançar a meta de aprendizagem”, completa.</p> <p>[...] O trabalho na oficina é bem diferente daquele desenvolvido em sala de aula e envolve jogos e muitas brincadeiras. Na oficina de leitura e escrita, por exemplo, o professor também trabalha questões de pontuação, classe gramatical e reestruturação frasal no</p>

	<p>próprio texto do aluno.</p> <p>[...] No trabalho em sala de aula, os professores buscam ir além do livro didático, que é utilizado apenas como apoio. A aula é feita com base no planejamento do professor e de acordo com o andamento da turma. Eles fazem uso de outros recursos para completar o conteúdo do livro, como revistas e jornais, além de recursos audiovisuais.</p>
<p>A17(ap17) - PREMIAR AS ESCOLAS - Premiar as escolas em função do desempenho nas avaliações e indicadores externos incentiva a melhora dos resultados.</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p>
	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
	<p><b>Ministério da Educação - MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>O governo pretende premiar as escolas que apresentarem uma melhora no seu desempenho. O dinheiro virá do orçamento do Programa Dinheiro Direto na Escola. Este é um canal entre a União e a escola que prevê, para os próximos anos, um aumento de 50% na verba. De acordo com o MEC, só no ano passado o Programa transferiu R\$327 milhões e, até o final deste ano, irá distribuir R\$390 milhões.</p> <p><b>Priscila Cruz, coordenadora executiva, Todos pela Educação</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>O incentivo, entretanto, divide opiniões. [...] Mas o MEC esclarece que se trata de premiar os bons resultados e não de punir os maus. “Esse tipo de iniciativa é importante para incentivar e melhorar os resultados”, defende Priscila Cruz.</p>
<p>A18(ap18) - PREPARAR PARA OS TESTES - Os professores precisam conhecer as matrizes e os itens dos testes para desenvolver nos alunos as habilidades avaliadas.</p>	<p><b>Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola</b> [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]</p> <p>NOVA ESCOLA teve acesso ao documento em primeira mão e foi além. Preparou um material exclusivo que diminuirá sensivelmente o mistério que envolve a avaliação. Você verá a análise didática de questões da prova de Língua Portuguesa (que foca a leitura). A amostra é representativa por esclarecer um ponto crucial: como as habilidades indicadas pelos descritores são avaliadas em relação a diversos gêneros e a textos de níveis de complexidade diferentes. Para efetivamente ajudar você, mostramos como ensinar as habilidades que os alunos devem dominar. No próximo mês, uma nova reportagem irá abordar a prova de Matemática.</p>
	<p><b>Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar</b></p>

	<p><b>Consultores</b> [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]</p> <p>A prova do Pisa é extensa e requer fôlego de leitura. Aí já aparecem as primeiras dificuldades dos nossos estudantes, pois é preciso que eles sejam capazes de entender e não apenas decodificar o que está escrito", afirma Gisele. Nesse ponto, conta muito o contato constante com diferentes gêneros e seus portadores (jornais, revistas, enciclopédias, livros etc.), o que permite antecipações sobre o que se pode encontrar. Por exemplo: num texto jornalístico, sabe-se que o título da reportagem traz (ou deveria trazer) o fato mais importante. Saber isso agiliza a localização de dados e o entendimento global. Trabalhar essas competências não é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa. "Ao reproduzir a variedade de tipos de textos que existem na vida real (mapas, tabelas, lista de instruções etc.), o Pisa apresenta elementos presentes em várias disciplinas. A leitura faz parte de todas elas", afirma Gisele.</p>
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.
<p>A19(ap19) - QUALIDADE E DIREITO DE APRENDER - A avaliação externa é um instrumento para monitorar a qualidade do ensino e verificar se o direito ao aprendizado está sendo garantido.</p>	<p><b>José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG</b> [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]</p> <p>"A avaliação externa ajuda a verificar se as crianças e os adolescentes estão tendo acesso ao que lhes é garantido pela Constituição Federal - o direito a frequentar a escola, à permanência e ao aprendizado dos conteúdos mínimos", diz José Francisco Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.</p>
	Sem ocorrência em RP.
	<p><b>José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b> [PP.T06 ed. 84 dez. 2008 - A escola e o direito de aprender dos alunos - José Francisco Soares]</p> <p><i>A escola e o direito de aprender dos alunos</i></p> <p>[...] A meta do Compromisso não altera esses elementos, mas estabelece um novo foco para o debate: o aprendizado do aluno é critério fundamental na análise da realidade educacional. [...] Como são milhões de alunos no ensino básico, os testes são a única maneira de se verificar se o direito ao aprendizado de todos os alunos está atendido. [...] No Brasil, ainda são poucos os estudos que caracterizaram e propuseram explicações para as diferenças no</p>

	<p>aprendizado de alunos de escolas semelhantes. O desenvolvimento desses estudos certamente trará contribuições importantes para que o ‘direito à educação’ possa ser concretizado, no nosso país, como ‘direito à aprendizagem’.</p>
<p>A20(ap20) - REMUNERAÇÃO EM FUNÇÃO DO DESEMPENHO NOS TESTES - A remuneração dos profissionais da educação básica em função do desempenho dos estudantes nos testes ajuda a melhorar a qualidade da educação.</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p> <p><b>Paulo de Camargo, jornalista-repórter, Revista Pátio</b> [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]</p> <p>VALE QUANTO ENSINA Rechaçada por professores e aplaudida por economistas, a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual</p> <p>[...]</p> <p>O fato que ateou fogo à discussão foi o anúncio feito por Maria Helena Guimarães Castro, secretária da Educação de São Paulo, de uma nova política de premiação das escolas, conforme os resultados. A secretaria pretende premiar com até três salários extras anuais todos os funcionários das escolas que atingirem metas de desempenho de um indicador recentemente criado, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). Entre os critérios, está a evolução de cada escola em relação ao seu patamar inicial. Agora, a secretaria espera a definição de outros critérios que serão desenvolvidos em conjunto com outros órgãos do planejamento econômico paulista. [...]</p> <p>Experiência de sucesso Em Recife (PE), remuneração com base no desempenho já é realidade</p> <p>Poucos sabem, mas o Brasil já tem resultados concretos obtidos por escolas que adotaram a remuneração por desempenho. Uma das principais experiências está em curso desde 2004, em Pernambuco, e já atinge 55 escolas. Trata-se do projeto Pro-Centro, iniciado por Mozart Neves Ramos, então secretário estadual da Educação de Pernambuco e hoje presidente da organização não-governamental Todos pela Educação. A experiência começou a partir da iniciativa de um empresário, ex-aluno do Centro de Ensino Fundamental Ginásio Pernambucano, de Recife, que não se conformou com o grau de deterioração de sua antiga escola. Esse ex-aluno era Marcos Magalhães, alto executivo do grupo Philips do Brasil. Ele investiu na recuperação física da escola, porém fez mais: procurou apoio público para tentar recuperar também a qualidade pedagógica com base em critérios novos, entre eles a remuneração diferenciada.</p> <p>Encampado pelo governo do Estado, o projeto acabou tornando-se lei aprovada pela Assembleia Legislativa de Pernambuco, que</p>



	<p>prevê, entre outras medidas, a dedicação em tempo integral do professor, a possibilidade de demissão, a avaliação por resultados e, em compensação, um salário 125% maior do que o dos docentes da rede estadual regular, além da possibilidade de bônus significativos ao final do ano. Segundo Thereza Barreto, diretora do Ginásio Pernambucano, no início houve uma pesada luta com o sindicato dos professores, mas valeu a pena. No Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) de 2007, o Ginásio ficou em 1o lugar na rede estadual e em 25o entre todas as escolas do Recife. “Nos vestibulares, também temos tido ótimos resultados”, comemora a diretora.</p>
	Sem ocorrência em PP.
<p>A21(ap21) - RESPONSABILIDADE DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA - Os profissionais da escola têm responsabilidade nos resultados aferidos pelas avaliações externas.</p>	<p><b>Consultoria McKinsey</b> [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>O que diz o estudo: "A qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores". Cada vez mais estudos comprovam que o professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem. Seu conhecimento e sua atuação em sala de aula são o fator mais decisivo para o desempenho da turma, ultrapassando em importância o material didático e as metodologias de ensino. [...]</p> <p><b>Simon Schwartzman, sociólogo, Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade - IETS</b> [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]</p> <p>De acordo com Simon Schwartzman, a grande questão é envolver o professor, deixando para trás antigos preconceitos, tanto os que dizem que “o professor é pobrezinho” quanto os que tiram completamente da responsabilidade do docente a evolução da qualidade de ensino. “Não se trata de culpar o professor, mas não se pode falar de educação sem falar dos professores”, argumenta. Ele acredita que a própria profissão de educador deve ser atualizada. “Todas as profissões têm a pretensão de ser donas do conhecimento, mas hoje, cada vez mais, elas são penetradas por outras visões”, lembra. “No caso do professor, hoje tem gente de fora olhando: os alunos aprendem ou não aprendem? A sociedade também cobra. A profissão docente precisa aceitar essa realidade e responder de maneira positiva. Se os indicadores estão ruins, os professores é que ajudarão a melhorá-los”, afirma.</p> <p><b>Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica</b> [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]</p>

	<p><i>Efeito escola</i></p> <p><i>Estudo realizado pelo MEC e pelo UNICEF mostra o poder de transformação da escola na vida de crianças e adolescentes</i></p> <p>[...] Assim, o aprender se deve, principalmente, à influência que a escola exerce na vida dos alunos. Esse impacto positivo que a escola tem na vida e no aprendizado das crianças e adolescentes é chamado de Índice de Efeito Escola, indicador utilizado pelo MEC, Inep e pelo UNICEF.</p>
<p>A22(ap22) - RIGOR TÉCNICO DOS TESTES - Os testes das avaliações em larga escala são construídos com rigor técnico para avaliar as competências cognitivas dos estudantes, evidenciando as habilidades já adquiridas (e as não adquiridas).</p>	<p><b>Frederico Neves Condé, coordenador, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep</b> [NE.T10 ed. esp. ago 2009 – Em outubro, uma nova avaliação – Iracy Paulina]</p> <p>"Elas são aplicadas a uma grande amostragem de estudantes de todo o país", diz Condé." Com isso, verificamos como um item é interpretado e resolvido e quais têm possibilidade de acerto por chute, ou seja, sem o conhecimento do conteúdo. Esses são eliminados do banco de questões." [...] No balanço geral, segundo Condé, 60% são classificadas num grau médio de complexidade. As demais se dividem entre fáceis e difíceis. Na elaboração do exame, também há a preocupação de começar pelas questões mais fáceis para não desestimular os alunos. [...] não é uma nota de 0 a 10, com em provas comuns. Ela é uma média e mostra em que ponto da escala de 0 a 500 os alunos de determinada instituição estão nas duas disciplinas. Essa posição indica as habilidades já conquistadas, as que ainda estão em construção e as que necessitam de retomada para que sejam desenvolvidas. "Analisando o desempenho dos alunos na Prova Brasil, os professores verificam em que momento da construção do conhecimento os alunos estão", observa Condé.</p> <p><b>Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola</b> [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]</p> <p><i>Como interpretar os resultados da Prova Brasil</i></p> <p><i>Uma das maiores dúvidas dos professores é entender o que são os níveis de competências divulgados como notas dos alunos na prova e qual seria o mínimo que as crianças precisam saber</i></p> <p>Os resultados da Prova Brasil são organizados em uma escala de oito níveis para atender a finalidade da avaliação - esclarecer a escola a respeito da proficiência em leitura de seus alunos e orientar a ação docente para que o conhecimento deles possa ser ampliado e aprofundado. Um nível é uma classificação utilizada para</p>

	<p>caracterizar as habilidades comuns a grupo de alunos que realizaram a avaliação, que permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. Esses níveis não são definidos antes de realizada a prova, procurando "encaixar" os resultados dentro dessa escala. Ao contrário, os resultados é que orientam a definição dos níveis. Os alunos são agrupados por competência constituída, por conhecimentos já adquiridos e capazes de serem mobilizados.</p>
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.
<p>A23(ap23) - SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO - Sistemas próprios de avaliação de estados e municípios respondem melhor às especificidades regionais (locais) e têm impacto positivo em suas redes de ensino.</p>	<p><b>Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b> [NE.T15 ed. esp. out. 2011 - Entrevista Nigel Brooke – Dagmar Serpa]</p> <p>[...] “Há evidências de que a melhoria do ensino nas redes que desenvolveram sua avaliação e vêm trabalhando insistentemente com ela é mais acentuada do que em outras. Embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tenha iniciado essa cultura com muita propriedade, ele só dá um panorama geral do sistema. Assim, os estados estão certos em não ficarem dependentes e buscarem informações complementares. Alguns elaboraram um currículo e precisam mesmo criar o próprio instrumento com matrizes alinhadas aos conteúdos propostos.”</p>
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.

**Fonte:** elaboração própria.

O argumento “A1(ap1) - Apoiar redes e escolas com pior desempenho [...]” situa-se ideologicamente na interseção do *discurso da governança educacional* com o *discurso da equidade*. Na revista Nova Escola, o enunciado de Fernando Haddad (MEC) sustenta a política supletiva do MEC a redes e escolas que tiveram desempenho na Prova Brasil e no Ideb muito abaixo do esperado. Na Revista Pátio, a repórter Meire Cavalcante aborda o mesmo tema, esmiuçando os critérios de escolha das escolas que receberão apoio do MEC em função do Ideb. Na Presença Pedagógica, o entrevistado Reynaldo Fernandes (Inep) também defende o programa de apoio técnico e financeiro do MEC em escolas e municípios com desempenho insatisfatório.

Por sua vez, o argumento “A2(ap2) - Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico [...]” vincula-se ideologicamente ao *discurso das políticas e práticas informadas*

*pela avaliação*, mas também ao *discurso das políticas e práticas eficazes*. Na Nova Escola, o depoimento da diretora escolar Margareth Martins Arantes valoriza a apropriação dos descritores utilizados na avaliação externa para a reorientação do planejamento do trabalho pedagógico na escola. Na Revista Pátio, o enunciado de Maria do Pillar (MEC) também argumenta em prol da apropriação dos resultados pela escola, que deverá propiciar “reflexão e mudança da prática pedagógica”. Na Presença Pedagógica, a entrevistada Raquel Elizabete de Souza (SEE/MG) defende a análise dos resultados no “boletim” da avaliação externa pelos professores, tendo em vista a reorientação do trabalho pedagógico e das práticas de ensino.

Na interface do *discurso da governança educacional* e do *discurso da centralidade dos profissionais da escola*, o argumento “A3(ap3) - Avaliação censitária [...]” encontra expressão na revista Nova Escola, no enunciado de Maria Inês Pestana (Inep), que justifica o modelo censitário da Prova Brasil em função da tomada de consciência sobre a realidade de cada escola, ou melhor, para impactar os gestores da escola e não apenas o gestor do sistema ou o governante. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

Já o argumento “A4(ap4) - Avaliação externa é um avanço [...]” filia-se ao *discurso da governança educacional*. Na Nova Escola, o entrevistado Nigel Brooke, (UFMG) aponta como um aspecto positivo da modalidade de avaliação externa “sua contribuição importante no esforço geral para a melhoria da Educação no país”. Na Revista Pátio, o artigo de Maria Helena Guimarães de Castro (CEE/SP) também destaca o Saeb, a Prova Brasil e o Ideb como grandes feitos da governança educacional no Brasil nos anos 1990 e 2000. Na Presença Pedagógica, o entrevistado Mozart Neves Ramos (Conselho Nacional de Educação - CNE) equipara a avaliação externa (Saeb, Prova Brasil) ao Fundeb no que diz respeito ao progresso das políticas educacionais no país.

Por sua ordem, o argumento “A5(ap5) - Conhecer a realidade e formular políticas [...]” manifesta o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*. Na Nova Escola, o enunciado de Amauri Gremaud (Inep) destaca o papel diagnóstico da avaliação externa e em larga escala no âmbito do MEC para orientar a formulação de políticas, tais como o “Pró-Letramento, o Proinfantil e os programas nacionais de livros didáticos”. Na Presença Pedagógica, a repórter Marita Andrade associa as avaliações externas a ferramentas para o direcionamento de políticas na área de educação. Na Revista Pátio, o artigo da consultora educacional Márcia Rosiello Zenker valoriza a função diagnóstica da avaliação externa para o gestor escolar.

“A6(ap6) - Controle social e mobilização [...]” é um argumento que coaduna as variantes *discurso da governança educacional* e *discurso da qualidade*. Na Nova Escola, o enunciado de Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP) expressa esse argumento quando afirma que a publicização dos resultados das avaliações em larga escala “permite aos usuários cobrarem mais de gestores e professores”. Na Presença Pedagógica, a citação do Todos pela Educação na reportagem enfatiza o controle social das famílias em relação à qualidade do ensino ofertada pelas escolas “acompanhando os resultados da Prova Brasil e comparando-os com os de outra escola do município”. Não houve ocorrência na Revista Pátio.

Já o argumento “A7(ap7) - Desempenho e fluxo [...]” mantém interfaces com o *discurso da governança educacional* e o *discurso da qualidade*. Na Nova Escola, o relato das repórteres Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes aborda de forma positiva os indicadores (desempenho e fluxo) selecionados para o cálculo do Ideb, por colocar “o aprendizado do aluno no centro da análise”. Na Presença Pedagógica, os repórteres que entrevistam Reynaldo Fernandes (Inep) produzem um texto introdutório que trata de forma positiva o Ideb, ressaltando que o índice “considera dois fatores que interferem diretamente na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

Derivado do *discurso do capital humano*, o argumento “A8(ap8) - Desempenho e salário [...]” aparece apenas em Nova Escola. No exemplo ilustrativo, a repórter Elisa Meirelles e sua equipe tematizam a relação entre resultados nas avaliações externas e rendimentos salariais futuros, citando como fonte uma pesquisa da Fundação Itaú Social, que correlaciona de forma positiva resultados de concluintes do Ensino Médio no Saeb e o valor dos salários no mercado de trabalho após um intervalo de 5 anos. No caso, trata-se de argumento subjacente ao relato jornalístico, ou seja, ele chega ao leitor não como um ponto de vista, mas como um aspecto da realidade.

O argumento “A9(ap9) - Fator liderança [...]” liga-se ideologicamente ao *discurso da gestão*. Na Nova Escola, o artigo de Gilda Cardoso de Araújo (UFES) defende o diretor escolar como fator relevante para a qualidade escolar, que se expressa em “alunos com melhor desempenho nos testes”. Na Presença Pedagógica, o enunciado de Reynaldo Fernandes (Inep) na reportagem sobre “efeito escola”, destaca como fator de qualidade escolar a existência de uma “liderança que consegue despertar o interesse dos alunos”. Não há ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

“A10(ap10) - Investir na formação de professores [...]” é um argumento que se vincula ao *discurso da centralidade dos profissionais da escola* e ao *discurso da qualidade*. Na Nova Escola, a referência ao estudo da Consultoria McKinsey feito pela reportagem sustenta que a formação continuada dos professores tendo em vista a disseminação das melhores estratégias de ensino é “a única forma de melhorar resultados” nas avaliações externas, tal como evidencia os sistemas educacionais que estão no topo do Pisa. Na Presença Pedagógica, a diretora escolar Sara Regina dos Santos Oliveira também defende a centralidade da formação de professores, por meio de cursos de extensão e do horário de trabalho coletivo na escola, como estratégia para melhorar o desempenho da escola nessas avaliações. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

Em seguida, há o argumento “A11(ap11) - Má qualidade [...]”, que se vincula ao *discurso da qualidade*. Na Nova Escola, o enunciado atribuído a UNESCO, relativo a pesquisa sobre exclusão intraescolar, apresenta uma análise de dados da Prova Brasil que evidenciam o desempenho insatisfatório no aprendizado da Matemática nas escolas públicas. Na Revista Pátio, o repórter Marcos Giesteira também tematiza “o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstra que ainda há muito a ser feito para melhorar o ensino da matemática”. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica.

Por sua vez, o argumento “A12(ap12) - Monitorar metas [...]” hibridiza o *discurso da governança educacional* e o *discurso da gestão*. Na Nova Escola, o entrevistado Fernando Haddad (MEC) ressalta a importância de indicadores como o Ideb para estabelecer e monitorar metas para redes e escolas, e prioridades para o trabalho dos gestores. Na Revista Pátio, o artigo de Maria Helena Guimarães de Castro (CEE/SP) felicita realizações e o estilo de gestão do ex-ministro da Educação Paulo Renato, que “definiu a montagem do sistema de informação e avaliação educacional como mecanismo decisivo para subsidiar a formulação de políticas e monitorar o acompanhamento das ações”. E na Presença Pedagógica, a entrevistada Ana Lúcia Gazzola (SEE/MG) ressalta as metas alcançadas pela rede de ensino mineira, estabelecidas e monitoradas por meio de avaliações e indicadores externos, tanto federais como regionais.

Há também o argumento “A13(ap13) - Orientar a formação para os professores [...]”, que se associa ao *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*. Na Nova Escola, a citação do estudo da FVC aborda de forma positiva o uso dos dados da avaliação externa por secretarias estaduais de educação, especialmente no que diz respeito ao

“fornecimento de informações sobre a aprendizagem dos alunos para as escolas e definição de programas de formação continuada”; ainda na NE, o enunciado de Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP) também valoriza os dados dos sistemas de avaliação para orientar a formação continuada do magistério em torno de aspectos do currículo que ainda não foram dominados pelos estudantes. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

Já o argumento “A14(ap14) – Parcerias externas [...]” intersecciona o *discurso da gestão* e o *discurso das políticas e práticas eficazes*. Na Nova Escola, o enunciado da diretora Suzana Maria Cavalcante Loiola, entre as razões que explicam a evolução do Ideb de sua escola, enfatiza a importância da parceria externa, que permitiu a “capacitação em Língua Portuguesa e Matemática” aos professores, além de “melhorias no espaço físico”. Na Presença Pedagógica, a diretora escola Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, Barra do Chapéu – SP também valorizou a parceria da escola com o setor privado, “que equipou uma sala de informática para a escola, realizou o treinamento dos professores e ajudou a montar uma escolinha de futebol para os alunos”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

O argumento “15(ap15) - Políticas eficazes [...]” ancora-se ideologicamente no *discurso das políticas e práticas eficazes*, mas também no *discurso da qualidade*. No exemplo da Nova Escola, a citação do estudo da Consultoria McKinsey dissemina políticas que estariam por trás do sucesso dos sistemas educacionais dos países que ocupam o topo do ranking do Pisa. Na Revista Pátio, o enunciado de Priscilla Cruz (TPE) aborda as políticas da província de Xangai (China), no recrutamento dos melhores professores que atuam como tutores dos demais colegas de magistério, e uso de avaliações educacionais pelo Canadá, como parâmetros para as políticas educacionais no Brasil. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica.

Manifestando o *discurso das políticas e práticas eficazes*, o argumento “A16(ap16) - Práticas escolares eficazes [...]” tem manifestação textual nas três revisas. No exemplo da Nova Escola, o relato da repórter Débora Didonê e equipe, em reportagem sobre o papel da avaliação, conta os casos de seis escolas públicas que se destacaram na Prova Brasil, que compartilham características e práticas que impactam positivamente o aprendizado: “a formação inicial e continuada do corpo docente, a força do trabalho de equipe, o papel do diretor, a participação da comunidade, a importância da leitura e, claro, o valor que a própria avaliação tem no dia-a-dia”. Na Revista Pátio, o artigo da consultora e blogueira Elvira Souza

Lima trata de práticas eficazes investigadas no âmbito das “Neurociências”, que podem levar crianças de 8 anos atingirem “as expectativas internacionais de alfabetização”. E no exemplo da Presença Pedagógica, a diretora Sara Regina dos Santos Oliveira destaca em seu depoimento as boas práticas de sua escola: participação das famílias, oficinas de leitura e escrita, uso de recursos audiovisuais, circulação de revistas e jornais, entre outras.

Por sua vez, “A17(ap17) - PREMIAR AS ESCOLAS [...]” é um argumento que se situa ideologicamente na área de interseção entre o *discurso da governança educacional* e o *discurso da centralidade dos profissionais da escola*. No exemplo da Presença Pedagógica, a citação atribuída ao MEC, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, diz que “o governo pretende premiar as escolas que apresentarem uma melhora no seu desempenho”, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola; em outro exemplo na PP, o enunciado de Priscila Cruz (TPE) na mesma reportagem defende essa iniciativa do MEC em premiar escolas como um inventivo para melhorar o desempenho da escola. Não houve ocorrência desse argumento nem na Nova Escola, nem na Revista Pátio.

O argumento “A18(ap18) - Preparar para os testes [...]” manifesta de forma híbrida tanto o *discurso das políticas e práticas eficazes* como o *discurso de popularização da avaliação*. No exemplo da Nova Escola, o repórter Anderson Moço, ao abordar pormenores da Prova Brasil tendo em vista os leitores da educação básica, para mostrar “como ensinar as habilidades que os alunos devem dominar”; ainda na NE, o enunciado da consultora educacional Gisele Gama Andrade, explica a prova do Pisa para os professores, tendo em vista apoiar o trabalho de competências da área de Língua Portuguesa. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica e na Revista Pátio.

“A19(ap19) - Qualidade e direito de aprender [...]” situa-se ideologicamente entre o *discurso da governança educacional* e o *discurso da centralidade dos profissionais da escola*. Na Nova Escola, o enunciado de José Francisco Soares (UFMG) defende a avaliação externa como uma verificação legítima se o direito das crianças e dos adolescentes “ao aprendizado dos conteúdos mínimos” está sendo garantido. No exemplo da Presença Pedagógica, o artigo de José Francisco Soares segue a mesma linha argumentativa, ao afirmar que “os testes são a única maneira de se verificar se o direito ao aprendizado de todos os alunos está atendido”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

Já o argumento “A20(ap20) - Remuneração em função do desempenho nos testes [...]” manifesta tanto o *discurso da governança educacional* como o *discurso da centralidade dos profissionais da escola*. Na Revista Pátio, o repórter Paulo de Camargo, aborda de forma



positiva a remuneração do magistério baseada no desempenho da escola na avaliação externa, inclusive apreciando positivamente casos experiências de aplicação de tal política no Estado de Pernambuco: “[...] Poucos sabem, mas o Brasil já tem resultados concretos obtidos por escolas que adotaram a remuneração por desempenho. Uma das principais experiências está em curso desde 2004, em Pernambuco, e já atinge 55 escolas”. Não houve ocorrência na Nova Escola e na Presença Pedagógica.

Por sua ordem, o argumento “A21(ap21) - responsabilidade dos profissionais da escola [...]” vincula-se ideologicamente ao *discurso da centralidade dos profissionais da escola*. No exemplo da Nova Escola, a citação do estudo da Consultoria McKinsey reforça a tese do professor como “o fator mais decisivo para o desempenho da turma”. Na Revista Pátio, o enunciado do sociólogo Simon Schwartzman segue essa mesma linha argumentativa: “se os indicadores estão ruins, os professores é que ajudarão a melhorá-los”. E na Presença Pedagógica, a repórter Marita Andrade também valoriza o “efeito” dos profissionais da escola no desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

“A22(ap22) - Rigor técnico dos testes [...]” é um argumento que manifesta o *discurso de popularização da avaliação*. Na Nova Escola, o enunciado de Frederico Neves Condé (Inep) explica tecnicidades relativas aos itens de testes externos, à escala de proficiência, de forma a justificar sua efetividade: “[...] Analisando o desempenho dos alunos na Prova Brasil, os professores verificam em que momento da construção do conhecimento os alunos estão”; ainda na NE, o repórter Anderson Moço também aborda de forma positiva a interpretação pedagógica dos resultados a partir dos níveis de proficiência da escala da Prova Brasil. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica e na Revista Pátio.

Por fim, encerrando o rol de argumentos orientados para o apoio as avaliações externas, há o argumento “A23(ap23) - Sistemas próprios de avaliação...”, que se vincula ao discurso da governança educacional. No exemplo da Nova Escola, o entrevistado Nigel Brooke (UFMG) acredita que a existência de sistemas próprios de avaliação nos estados corrobora para a melhoria do ensino nas escolas estaduais: “[...] Assim, os estados estão certos em não ficarem dependentes e buscarem informações complementares”, por meio de avaliações externas mais alinhadas ao currículo próprio de cada estado. Não houve ocorrência na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

## 2) Argumentos orientados para a ressalva

O Quadro 28 elenca recortes de enunciados do *corpus* que manifestam os 16 (dezesseis) argumentos estruturais de *ressalva*, seguindo o padrão do quadro anterior, ou seja,

com a identificação do argumento na primeira coluna e exemplos ilustrativos na segunda coluna, buscando recobrir, sempre que possível, as três revistas.

**Quadro 28** - Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de *ressalva*.

Argumentos estruturais	Exemplos
A24(res1)	<b>Emilia Ferreiro, docente, Instituto Nacional Politécnico (Cidade do México)</b> [NE.T47 ed. 240 mar. 2011 - O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]
A ESCOLA NÃO É A ÚNICA RESPONSÁVEL	Por fim, a pesquisadora considera injusto responsabilizar apenas as instituições escolares pelos maus resultados, uma vez que os problemas da Educação têm raízes que vão da desigualdade social à falta de capacitação.
NÃO É A ÚNICA RESPONSÁVEL	Sem ocorrência em RP.
Não se pode jogar a responsabilidade exclusivamente na escola, há outros agentes e fatores que afetam os	Sem ocorrência em PP.

<p>resulta dos nas avalia ções e indica dores extern os.</p>	
<p>A25(r es2)</p>	<p><b>Sandra Zákia, docente, Universidade de São Paulo – USP</b> [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]</p>
<p>A QUA LIDA DE NÃO CABE NO TESTE</p>	<p>Finalmente, é necessário alimentar as expectativas certas. "As avaliações dão parâmetros úteis ao planejamento da escola e das secretarias, mas um risco que se corre é tratar o processo educacional como se ele se resumisse ao desempenho nessas provas", avisa Sandra Zákia, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E conclui: "Precisamos ter cautela para não incorrer no reducionismo de limitar a noção de qualidade de ensino aos padrões dos testes."</p>
<p>NO TESTE</p>	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
<p>E O proces so educa cional, a qualid ade da escola e a aprend izagem m escola r não se resum em ao desem penho nas avalia</p>	<p><b>Cleuza Repulho, presidente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime</b> [PP.T15 ed. 120 dez. 2014 - Uma década para construir educação de qualidade - Marita Andrade]</p> <p>“Não podemos reduzir a qualidade da educação apenas esses resultados, apesar de sua importância para discutirmos as metas que tratam de fluxo e aprendizagem. Esses números não têm a capacidade de demonstrar efetivamente como avançam as redes de ensino”, diz Cleuza Repulho.</p>

ções em larga escala.	
<p>A26(res3)</p> <p>AMP LIAR O INVE STIM ENTO EDUC ACIO NAL</p> <p>Os</p> <p>indica dores extern os da qualid ade escola r não vão melho rar sem a amplia ção do investi mento em educa ção no Brasil.</p>	<p><b>Maria Alice Setubal, presidente do conselho de administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec</b> [NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal – Elisângela Fernandes]</p> <p>É cada vez maior o número de economistas que investigam o porquê do fracasso escolar. Alguns desses estudos apontam como solução a gestão, deixando de lado o trabalho do professor e a necessidade de ampliar os investimentos na área. [...] “Trata-se de um problema político, sustentado também pelo discurso de que o salário não impacta a qualidade. Fico indignada quando um economista escreve páginas e páginas para dizer que o salário não é importante, que em determinado lugar paga-se mais e o resultado das avaliações é pior do que onde se paga menos. [...] Não vamos atingir a qualidade investindo cerca de 2 mil reais por aluno ao ano. Os investimentos têm de chegar a 7% do Produto Interno Bruto (PIB) pelo menos.”</p> <p><b>Rodrigo Ratier, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]</p> <p>Quanto investir para obter qualidade? Há várias respostas. Para sair de uma situação não muito diferente da nossa, a Coréia do Sul dedicou durante uma década 10% do PIB à Educação. Na realidade brasileira, o percentual adequado e o número de anos dedicados a esse esforço permanece objeto de debates. Mas a trajetória das nações que apresentaram uma rápida evolução mostra que, para possibilitar o salto de qualidade, é necessário eleger o sistema educacional como prioridade (inclusive do ponto de vista financeiro) pelo menos por um período de tempo. O mesmo raciocínio vale se o cálculo considerar a perspectiva do gasto por aluno. Hoje, o investimento é de cerca de 1,6 mil reais por estudante do Ensino Fundamental. São 133 reais por mês, bem menos do que qualquer mensalidade de escola particular. Com esse valor, não dá para sonhar com um ensino de qualidade. [...] Sob qualquer critério, estamos longe do nível de gasto em Educação dos países mais desenvolvidos.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A27(res4)</p> <p>AVA LIAC ÇÃO</p>	<p><b>Beatriz Levischi, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T25 ed. 213 jun./jul. 2008 - Provinha maluca - Beatriz Levischi]</p> <p>"[...] São Paulo foi um dos 2 mil municípios que (estima-se) aplicaram a Provinha. A Secretaria de Educação optou por realizar o teste de forma aleatória, em poucas turmas de cada escola. As coordenadorias regionais fizeram o sorteio das salas, e os diretores definiram</p>

<p>PRES SION A AS CRIA NÇAS</p> <p>Apesa r da import ância da avalia ção extern a da alfabet ização , ela exerce pressã o nas crianç as.</p>	<p>professores substitutos para a realização da atividade, os quais tinham todas as questões em mãos e as liam para os alunos. Estes, por sua vez, dispunham somente de folhas sem os enunciados, com espaço para as respostas.</p> <p>A leitura da questão “Quantas palavras possui a frase <i>Eu quero uma coxinha?</i>” arrancou os primeiros suspiros tensos e fez um mar de dedinhos se abaixar e levantar em velocidades variadas, enquanto as crianças contavam no ar. Na hora do ditado de ‘sorvete’, alguém não se conteve e perguntou (sem obter resposta) se o correto era com ‘s’ ou ‘z’.</p> <p>No rostinho das crianças predominava uma mescla de dúvida, tranquilidade e impaciência. Algumas marcavam duas alternativas na mesma pergunta, apesar de a orientação de que havia apenas uma resposta correta ter sido dada várias vezes. Outras respondiam em voz alta, mas se esqueciam de registrar o que haviam dito no papel. Um terceiro grupo, desobediente e curioso, virava as folhas sem esperar a leitura do enunciado, arriscando palpites com base nas ilustrações. [...] Só um menino confessou ter “suado por dentro”, mas um pum distraído deu a entender que outros também haviam se sentido sob pressão.</p> <p><b>Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio</b> [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]</p> <p>Depois de quatro edições e do incremento do número de participantes, o exame de 2009 comprovou a supremacia das nações asiáticas no ranking. Prova disso é que quatro entre os cinco primeiros colocados são do continente asiático — Xangai (China), Coreia do Sul, Hong Kong (China) e Cingapura —, sendo que alguns deles chegaram a superar a Finlândia, reconhecida mundialmente como uma referência em educação de qualidade.</p> <p>[...]</p> <p>Apesar de todos os aspectos positivos que esse culto à aprendizagem possa trazer e dos inegáveis resultados, a busca permanente pelas melhores notas trouxe efeitos nocivos a essas populações. Em geral, o sucesso na área tornou-se uma obsessão e houve a disseminação de modelos opressores, que torturam psicologicamente os estudantes e discriminam aqueles com desempenho inferior.</p> <p>[...]</p> <p>A sequela mais chocante de todas, que acaba sendo encarada com uma surpreendente naturalidade pela sociedade coreana, é o elevado número de suicídios relacionados ao sistema educacional.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A28(r es5)</p> <p>COM BINA R AVA LIAÇ</p>	<p><b>José Marcelino, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier] “Por fim, não há como pensar em qualidade sem conceber um sistema de avaliação. Um modelo adequado inclui tanto a autoavaliação como a avaliação externa, em que a participação de pais e estudantes é essencial” [...] afirma José Marcelino Rezende Pinto, professor da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto e especialista em financiamento da Educação.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p>

<p>       ão        EXTE        RNA        E        AVA        LIÇ        ão        INTE        RNA        É        precis        o        articul        ar        avalia        ção        extern        a com        a        avalia        ção        intern        a        (autoa        valiaç        ão        institu        cional        e        avalia        ção da        aprend        izage        m) da        escola        .     </p>	<p> <b>Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa (Portugal)</b> [PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes]     </p> <p>       “[...] Por isso, a opção poderá não passar pela dicotomia avaliação externa/avaliação interna. É bem mais complexa do que isso e poderá passar por uma inteligente articulação entre ambas, investindo fortemente na melhoria de cada uma e do conjunto por elas formado.     </p> <p>       [...] A ideia de que podemos ter melhores sistemas educativos, isto é, onde todos os estudantes possam aprender melhor e com mais significado [...] traz normalmente associada a existência de sistemas de avaliação externa, mais ou menos preponderantes, mais ou menos articulados com a avaliação interna, mais ou menos decisivos para o progresso acadêmico dos estudantes.”     </p>
<p>       A29(r        es6)        CRÍTICA        À        AVA     </p>	<p> <b>Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</b> [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]     </p> <p>       Entre as sete finalidades das avaliações detectadas pela pesquisa, Brooke considera algumas inadequadas. É o caso do seu emprego na análise da competência individual dos docentes para a tomada de decisões sobre sua carreira. Como os processos de ensino e de     </p>

<p>LIAC ÃO DE ALTO IMPA CTO</p> <p>Não é adequ ado usar os resulta dos das avalia ções extern as dos alunos para avaliar profes sores e deter minar conse quênci as sobre sua vida funcio nal.</p>	<p>aprendizagem são complexos, não dá para julgar o mérito de um professor com base em apenas um indicador.</p> <p><b>Maria Alice Setubal, presidente do conselho de administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC</b> [NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal – Elisângela Fernandes]</p> <p>[...] Quais os impactos o sistema de bonificação pode causar?</p> <p>“A penalização das escolas com baixo desempenho nas avaliações, o que, por sua vez, pode criar uma desigualdade maior ainda. Se analisarmos de forma mais profunda o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), veremos que os piores resultados estão localizados nos municípios pobres do Norte e Nordeste e nas regiões periféricas das metrópoles. É aí que existe o maior problema. Em geral, são escolas com muitos problemas, como violência, indisciplina, ausência de professores, rotatividade e pouca qualificação”.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A30(r es7)</p> <p>CRÍTICA À COM</p>	<p><b>Romualdo Portella, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa])</p> <p>Na Educação, a ânsia de estar em primeiro lugar não funciona como nos esportes. "O estímulo à competição é uma alternativa para as políticas educacionais que não querem enfrentar os problemas reais", observa Romualdo Portella. Vários especialistas acreditam</p>

PETI ÇÃO ENTR	que os rankings funcionam apenas para alimentar a lógica do mercado, ao transformarem as escolas bem colocadas em objetos de desejo do consumidor. Para as instituições privadas, isso significa procura maior e mais lucros. Para as públicas, pouco importa.
E REDE S E ESCO LAS	<p><b>Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo – USP</b> [NE.T50 ed. 247 nov. 2011 - Avaliação externa x melhoria da educação - Luis Carlos de Menezes]</p> <p>Sem essa reflexão, corre-se o risco de distorcer o sentido das avaliações externas e agravar os problemas existentes. Por exemplo, quando se observa apenas o ranking, escolas que, por princípio, admitem sem restrições seus alunos ficam atrás de outras que selecionam as crianças na matrícula para não comprometer suas médias. Do mesmo modo, ao comparar o desempenho de escolas de clientela abastada com o daquelas em regiões mais pobres sem levar em conta os dois contextos, corre-se o risco de esquecer que estas, para suprirem suas carências, precisariam estar ainda mais bem equipadas que as primeiras.</p> <p>Entre as unidades bem classificadas há, naturalmente, exemplos de boas práticas educativas. Mas também há boas escolas fora do pelotão da frente, que ficam sujeitas à injustiça do “ranqueamento” e não recebem a devida atenção. [...] O exemplo mostra que quem lida com situações extremas ou atípicas deve ser respeitado e valorizado, e não criticado, e que o dever do Estado não se resume à avaliação.</p>
O estímu lo à compe tição entre redes e escola s em função de	Sem ocorrência em RP.
resulta dos da avalia ção extern a e a preocu pação apenas com desem penho não levarã o a melho ria da qualid ade do ensino .	Sem ocorrência em PP.



A31(r es8)	Sem ocorrência em NE.
CRÍTICA À REMUNERAÇÃO O VARIÁVEL EM FUNÇÃO DOS TESTES A remuneração variável dos profissionais da educação básica em função de desempenho em testes externos não vai melhorar a qualidade da	<p><b>Maria Isabel Azevedo Noronha, presidente de sindicato, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp</b> [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]</p> <p>Para Maria Izabel Azevedo Noronha, atual presidente da Apeoesp, os professores são radicalmente contra as propostas de remuneração variável conforme o desempenho: “Esta é uma forma de se estabelecer uma melhoria salarial pelo lado negativo, e não pelo positivo”. E prossegue: “Educação é um processo, não a soma de resultados pontuais. O que se pretende é criar uma corrida, uma competição interna entre os professores”. Para a Apeoesp, assim como para outras entidades representativas do setor, o que deve ser aprimorado são as condições de trabalho para o professor e de condições de aprendizagem para os alunos. Por isso, no entender de Maria Izabel, o atual plano de cargos e salários deve ser preservado.</p>
	Sem ocorrência em PP.

educa ção.	
A32(r es9)  DESI GUA LDA DES INTR AESC OLAR ES E EQUI DAD E Por trás do desem penho médio de uma escola em avalia ções extern as há desigu aldade s intraes colare s que precis am ser enfren tadas a partir de	<p><b>Romualdo Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]</b></p> <p>Usando como base notas de Matemática da Prova Brasil de 2009 de escolas públicas urbanas e um questionário aplicado em 252 instituições, o estudo, coordenado por Romualdo Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), concluiu que em 66,8% das instituições da periferia a distância entre as melhores e as piores notas é pequena em relação ao restante da rede. "Apesar dessa homogeneidade, essas escolas tiveram médias baixas, enquanto as mais desiguais tiveram médias mais altas."</p> <p>Segundo ele, não basta admitir a heterogeneidade. É necessário lidar com ela e buscar a chamada equidade (quando há uma pequena desigualdade dentro dos grupos, mas a média entre eles é parecida, sendo que todos atingem patamares mínimos). Entre as ações apontadas pelo estudo para alcançá-la, há propostas que dizem respeito à rede de ensino e à gestão, como a garantia de remuneração adequada, e outras que envolvem os docentes. Uma dessas orientações é a busca constante por formação.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>

metas e ações de equidade.	
A33(res10)	Sem ocorrência em NE.
	Sem ocorrência em RP.
<p>DIMENSÃO POLÍTICA DA AVALIAÇÃO</p> <p>Qualquer sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos (externo ou interno) tem uma dimensão política que precede sua dimen</p>	<p><b>Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa, Portugal</b> [PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes]</p> <p>[...] E é neste sentido que podemos e devemos considerar que a questão de qualquer sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos tem que passar, antes do mais, pela política. Isto é, pelas ideias, pelos valores e pelo tipo de sociedade em que pretendemos viver. [...] Assim, a questão é, antes do mais, do domínio da política educativa e só depois será uma questão do domínio conceptual da avaliação e dos procedimentos e técnicas que lhe estão associados.</p>

são técnic a.	
A34(r es11)  ESCU TA DOS EDUC ADO RES  Avalia ções, metas e indica dores extern os não podem presci ndir da escuta e partici pação da socied ade, em especi al dos educa dores.	<p><b>Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T56 ed. 266 out. 2013 - Falta transparência na aplicação da Prova de Ciências - Elisângela Fernandes]</p> <p>Falta transparência na aplicação da Prova de Ciências</p> <p>[...] Ampliar o leque de disciplinas contempladas na prova é positivo, pois sinaliza que essas áreas são importantes e merecem atenção dos governos. No entanto, preocupa a forma como essa inclusão está sendo feita. Se o objetivo é verificar o desempenho dos estudantes e, com essas informações, elaborar políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino, faz-se necessário ouvir a sociedade - em especial, os educadores - para construir o melhor instrumento de avaliação possível.</p> <p>Esse debate mais amplo, infelizmente, não ocorreu. As questões que serão usadas nas provas foram elaboradas no primeiro semestre, sem que houvesse uma consulta pública para referendar as matrizes de referência - que orientam a elaboração dessas perguntas -, como normalmente ocorre em provas desse porte.</p> <p>Segundo o Inep, o material foi feito com base em textos oficiais que pautam o ensino nacional e contou com a mobilização da Sociedade Brasileira no Ensino de Ciências, além de especialistas de área, técnicos do instituto e representações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Ministério da Educação (MEC). Não houve, no entanto, o envolvimento direto de professores e gestores escolares.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p><b>Sérgio Haddad, coordenador geral, ONG Ação Educativa</b> [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]</p> <p>Já o coordenador da ONG Ação Educativa, Sérgio Haddad, considera que, para garantir o sucesso do PDE, é preciso corrigir alguns “pontos fracos”. Ele considera o PDE pouco enfático na participação dos atores que envolvem a comunidade educacional: professores, trabalhadores da educação, diretores, pais e alunos. “Tais atores deveriam estar desde o princípio envolvidos no estabelecimento das metas e dos compromissos para ampliar o controle social sobre os destinos da educação. O Plano também dá pouca ênfase ao fazer pedagógico e não é acompanhado de um discurso que valoriza a ação educacional dos professores”, argumenta Haddad.</p>
A35(r	<b>Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo – USP</b> [NE.T50 ed. 247

<p>es12)</p> <p>ESTR EITA MEN TO CURR ICUL AR</p>	<p>nov. 2011 - Avaliação externa x melhoria da educação - Luis Carlos de Menezes]</p> <p>[...] De nada adianta lamentar os maus resultados sem buscar melhorá-los ou reduzir a formação dos estudantes à preparação para exames nacionais. É preciso refletir sobre como fazer melhor uso dos indicadores educacionais. Será que adestrar os alunos para provas, por mais importantes que elas sejam, pode constituir a razão de ser de uma escola? O que fazer para que as defasagens diagnosticadas orientem de fato a melhoria do ensino?</p>
<p>A avalia ção extern a não pode definir o curríc ulo das escola s e o ensino não pode ser conver tido em treina mento para os testes.</p>	<p><b>Mônica Ribeiro da Silva, docente e pesquisadora, Universidade Federal do Paraná – UFPR</b> [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]</p> <p>A professora Mônica Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pesquisadora na área de educação básica e ensino médio, não tem dúvida de que a alteração foi motivada para obter um melhor desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Para ela, a decisão é equivocada, porque o desempenho dos alunos é resultado do que efetivamente tem sido feito nessas e em outras matérias, e também pelo fato de não se tratar apenas de distribuição das disciplinas pelo espaço-tempo do currículo: o desempenho estudantil é resultado de um conjunto de fatores que com ele se articulam, como a organização pedagógico-curricular, os materiais e a formação docente, entre outros. “Desse modo, o simples aumento de carga horária de algumas disciplinas e a diminuição da de outras é uma simplificação absurda de uma problemática que envolve o conjunto de ações necessárias, tendo em vista proverem as escolas de condições para que se efetive uma educação de qualidade”, diz.</p> <p>[...]</p> <p>Mônica Ribeiro da Silva entende que o ato de educar — na compreensão da política que centraliza o conhecimento em dois conteúdos estrategicamente eleitos por serem objeto das avaliações — fica reduzido a um mero treino para provas. Além disso, complementa a pesquisadora, a medida ignora todo o debate que se faz sobre o que é o “conhecimento escolar” e a sua natureza, de mediador no campo da cultura e da relação entre esta e a formação dos sujeitos — alunos e professores — que com ela interagem nos diversos espaços-tempos de formação: “Por fim, há o prejuízo que resulta na sonegação aos estudantes do acesso aos mais variados campos da produção do conhecimento e das possibilidades de integração entre esses campos, possível de ser materializada quando se superam as hierarquias entre as disciplinas, que essa política não só não enfrenta, como também reforça”.</p>
	<p><b>Magda Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG</b> [PP.T11 ed. 107 out. 2012 - Entrevista Magda Soares – Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado]</p> <p>Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender. Então, o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação, o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas. Por exemplo: a escrita e a produção</p>

	<p>de textos não estão incluídas, pelo menos ainda, nas avaliações externas, pela dificuldade de correção objetiva e de expressão dos resultados em números. Mas um currículo não pode deixar de incluir a área da produção textual. Esse é apenas um dos muitos exemplos de que não se pode deixar a definição de currículos a cargo de instrumentos de avaliação, quando o correto e o necessário é que currículos definam os objetivos a serem avaliados em processos de avaliações externas às escolas.</p>
<p>A36(r es13)</p> <p>EXCL USÃO DE ESTU DAN TES</p> <p>Algu mas escola s lança m mão de artifici os para imped ir que estuda ntes com baixo desem penho prejud iquem seus resulta dos nas avalia ções extern</p>	<p><b>Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T12 ed. esp. out. 2009 - 10 ações para a rede - Iracy Paulina]</p> <p>Algumas escolas, para melhorar a posição nos exames de avaliação, mascaram os resultados, impedindo que os estudantes com baixo desempenho façam o exame. Assim, tentam evitar a queda da média. Esse expediente, além de imoral, é uma autossabotagem: a escola fica sem o retrato fiel das deficiências e não implementa as formas de melhorar as condições de aprendizagem. [...]</p> <p><b>Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T49 ed. 243 jun./jul. 2011 - Avaliação e autoavaliação devem andar juntas - Luis Carlos de Menezes]</p> <p>[...] Isso pode ser tão insensato quanto fraudar exames médicos de rotina ou malhar para passar neles, mas acontece, por exemplo, em escolas mais preocupadas em selecionar do que em promover e cujas provas, por isso, servem à exclusão, e não ao ensino. Outros desvios ocorrem quando os exames externos, a Prova Brasil, por exemplo, tomam o lugar da verificação do aprendizado nas próprias escolas, que, mais preocupadas em obter bons resultados, chegam a selecionar alunos na entrada, em vez de educar todos com base nas condições em que chegam.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>

as.	
A37(r es14)	<b>Paulo Corbucci e Eduardo Luiz Zen, pesquisadores, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea</b> [NE.T58 ed. 271 abr. 2014 - Condições sociais impactam Ideb – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]
POBR	
EZA	
AFET	Para obter bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é fundamental investir na qualidade do ensino, mas o governo deve melhorar também a
A	infraestrutura escolar e as condições sociais dos alunos. Um estudo de Paulo Corbucci e
NEG	Eduardo Luiz Zen, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), revela que 50% das
ATIV	escolas com baixo Ideb têm pouca infraestrutura e 72% atendem crianças de famílias com
AME	taxa de alfabetização e renda baixas, vivendo em habitações precárias.
NTE	
OS	Sem ocorrência em RP.
RESU	Sem ocorrência em PP.
LTAD	
OS	
A	
pobrez	
a das	
famíli	
as e a	
falta	
de	
infraes	
trutura	
da	
escola	
estão	
associ	
adas a	
desem	
penho	
s ruins	
nas	
avalia	
ções e	
indica	
dores	
extern	
os.	

A38(res15)	Sem ocorrência em NE.
	Sem ocorrência em RP.
VALOR PEDAGÓGICO DA AVALIAÇÃO O valor da avaliação externa depende do eventual valor pedagógico de seus propósitos e dos usos de seus resultados.	<p><b>Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa (Portugal)</b> [PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes]</p> <p>Será ingénuo considerar que, em si mesmas, as avaliações externas são boas ou são más. Isto porque são os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo que irão determinar, ou não, o seu real valor pedagógico (ou outro). Além do mais, é a utilização que delas fazemos que as pode tornar meios mais ou menos adequados para resolver problemas dos sistemas educativos.</p>

**Fonte:** elaboração própria.

O argumento “A24(res1) - A escola não é a única responsável [...]” abre o rol de argumentos do discurso crítico que enunciam ressalvas às avaliações externas. Na Nova Escola, o enunciado de Emilia Ferreiro faz ponderações em relação à responsabilização exclusiva das escolas pelos resultados insatisfatórios, ressaltando que “os problemas da



Educação têm raízes que vão da desigualdade social à falta de capacitação”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

“A25(res2) - A qualidade não cabe no teste [...]” é um argumento ancorado no discurso crítico que problematiza a concepção restrita de qualidade escolar da avaliação externa e em larga escala. Na Nova Escola, o enunciado de Sandra Zákia (USP), na reportagem sobre usos de resultados dessas avaliações, após o reconhecimento de sua utilidade para a gestão das redes e escolas, pondera que o “precisamos ter cautela para não incorrer no reducionismo de limitar a noção de qualidade de ensino aos padrões dos testes”. Na Presença Pedagógica, o enunciado de Cleuza Repulho (Undime) segue essa mesma direção argumentativa, enfatizando que “esses números não têm a capacidade de demonstrar efetivamente como avançam as redes de ensino”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

Já o argumento “A26(res3) - Ampliar o investimento educacional [...]” expressa outra faceta do discurso crítico, em contraponto à visão restritiva do orçamento da educação, defendida por muitos economistas que circulam pelas mídias. No exemplo da Nova Escola, o enunciado de Maria Alice Setubal (Cenpec), defende a ampliação do investimento educacional - inclusive sob a forma de melhoria do salário docente - para melhorar os indicadores de qualidade aferidos pelos sistemas de avaliação e informação; ainda na NE, o repórter Rodrigo Ratier também sustenta que o caminho para a qualidade passa pela ampliação do investimento educacional, que não pode continuar tão distante do praticado pelos países desenvolvidos. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica e na Revista Pátio.

O discurso crítico também encontra expressão no argumento “A27(res4) - Avaliação pressiona as crianças [...]”. Na Nova Escola, a repórter Beatriz Levischi relata a questão da pressão psicológica em crianças que realizaram a Provinha Brasil. Na Revista Pátio, o repórter Marcos Giesteira relata a pressão psicológica provocada por testagens internas e externas em regiões ou nações asiáticas como Coreia do Sul, Cingapura, Hong Kong (China) e Xangai (China).

Por sua vez, “A28(res5) - Combinar avaliação externa e avaliação interna [...]” é um argumento que situa ideologicamente na interseção do *discurso crítico* com o *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação*. No exemplo da Nova Escola, o enunciado de José Marcelino (USP) destaca a relevância de conceber um sistema de avaliação que “inclui tanto a autoavaliação como a avaliação externa”. Na Presença Pedagógica, Domingos

Fernandes (Universidade de Lisboa - Portugal) também defende a articulação entre avaliação externa e avaliação interna, evitando a “dicotomia” entre essas modalidades. Não houve ocorrência na Revista Pátio.

O argumento “A29(res6) - Crítica à avaliação de alto impacto [...]” também expressa uma ressalva no âmbito do *discurso crítico*. Na Nova Escola, o enunciado de Nigel Brooke aponta entre os usos inadequados dos resultados da avaliação externa a avaliação do trabalho docente para a atribuição de consequências sobre sua carreira, uma vez que “não dá para julgar o mérito de um professor com base em apenas um indicador”; ainda na NE, a entrevistada Maria Alice Setubal (Cenpec) critica o sistema de bonificação de professores e a “penalização das escolas com baixo desempenho nas avaliações, o que, por sua vez, pode criar uma desigualdade maior ainda”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

Outro argumento de ressalva ideologicamente vinculado ao discurso crítico é “A30(res7) - Crítica à competição entre redes e escolas [...]”. Na Nova Escola, o enunciado de Romualdo Portella (USP) problematiza o “estímulo à competição” como um mecanismo da lógica de mercado que não surte efeito no âmbito das escolas públicas; ainda na NE, o artigo de Luis Carlos de Menezes (USP) pauta o equívoco das comparações descontextualizadas entre escolas, que acabam por “distorcer o sentido das avaliações externas e agravar os problemas existentes”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

“A31(res8) - Crítica à remuneração variável em função dos testes [...]” é outro argumento do rol de ressalvas ancoradas no *discurso crítico*. No exemplo da Revista Pátio, o enunciado de Maria Isabel Azevedo Noronha (Apeoesp) manifesta a oposição do movimento sindical do magistério paulista à política de remuneração variável conforme o desempenho e o clima de “competição interna entre os professores”, quando “o que deve ser aprimorado são as condições de trabalho para o professor e de condições de aprendizagem para os alunos”. Não houve ocorrência na Nova Escola e na Presença Pedagógica.

Já o argumento “A32(res9) - Desigualdades intraescolares e equidade [...]” situa-se ideologicamente tanto no *discurso crítico* como no *discurso da equidade*. Na Nova Escola, o enunciado de Romualdo Portella de Oliveira (USP) problematiza a desigualdade de resultados no interior de escolas com médias mais elevadas na Prova Brasil de Matemática, ou seja, os bons resultados dessas escolas ocultam seus problemas de equidade na garantia do direito ao

aprendizado de seus estudantes. Não houve ocorrência na Presença Pedagógica e na Revista Pátio.

O argumento “A33(res10) - Dimensão política da avaliação [...]” manifesta o *discurso crítico* para fazer ressalvas em relação a abordagem meramente técnica dos sistemas de avaliação. Na Revista Pátio, a argumentação de Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa, Portugal) salienta a primazia da dimensão política de “qualquer sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos”, ou seja, da sua relação com valores sociais e como o projeto de sociedade que se almeja construir, “e só depois será uma questão do domínio conceptual da avaliação e dos procedimentos e técnicas que lhe estão associados”. Não houve ocorrência desse argumento na Nova Escola e na Revista Pátio.

Por sua ordem, o argumento “A34(res11) - Escuta dos educadores [...]” manifesta o viés participativo do discurso crítico em relação às políticas de avaliação. Na Nova Escola, a repórter Elisângela Fernandes defendeu a necessidade de “ouvir a sociedade - em especial, os educadores - para construir o melhor instrumento de avaliação possível”. Na Presença Pedagógica, Sérgio Haddad, (ONG Ação Educativa) também critica a falta de participação da comunidade escolar na definição dos planos, metas, indicadores e no controle social da educação. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio.

Outra ressalva derivada do discurso crítico é o argumento “A35(res12) - Estreitamento curricular [...]”, com ocorrência nas três revistas. No exemplo da Nova Escola, o artigo de Luis Carlos de Menezes (USP) questiona a redução do ensino ao treinamento para os testes externos – “será que adestrar os alunos para provas, por mais importantes que elas sejam, pode constituir a razão de ser de uma escola?”. Na Revista Pátio, o enunciado de Mônica Ribeiro da Silva (UFPR) condena a estratégia de algumas escolas em ampliar a carga horária das disciplinas que são objeto da avaliação externa, que “resulta na sonegação aos estudantes do acesso aos mais variados campos da produção do conhecimento”. E na Presença Pedagógica, a entrevistada Magda Soares (UFMG) critica a pressão da avaliação externa na definição do currículo efetivamente ensinado nas escolas, uma vez que constituem “apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender”.

Ainda na linha discursiva crítica, o argumento “A36(res13) - Exclusão de estudantes [...]” é mais um que se apresenta como ressalva às avaliações externas. Na Nova Escola, a repórter Iracy Paulina além de relatar as fraudes de algumas escolas para mascarar seus resultados, por exemplo, “impedindo que os estudantes com baixo desempenho façam o exame”, posiciona-se claramente: “Esse expediente, além de imoral, é uma autossabotagem: a

escola fica sem o retrato fiel das deficiências e não implementa as formas de melhorar as condições de aprendizagem”; ainda na NE, o artigo de Luis Carlos de Menezes (USP) endossa a condenação a escolas que estão mais preocupadas em “selecionar alunos na entrada, em vez de educar todos com base nas condições em que chegam”. Não houve ocorrência desse argumento na Presença Pedagógica e na Revista Pátio.

Entre os argumentos do discurso crítico orientados para ressalva, há ainda o “A37(res14) - Pobreza afeta negativamente os resultados [...]”. No exemplo da Nova Escola, a citação do estudo de Paulo Corbucci e Eduardo Luiz Zen (Ipea) evidencia que metade “das escolas com baixo Ideb tem pouca infraestrutura e 72% atendem crianças de famílias com taxa de alfabetização e renda baixas, vivendo em habitações precárias”. Não houve ocorrência desse argumento na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

Por fim, “A38(res15) - Valor pedagógico da avaliação [...]” encerra o rol de argumentos que contestam parcialmente às avaliações externas. Na Presença Pedagógica, o artigo de Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa, Portugal) argumenta que o propósito da avaliação externa e os usos de seus resultados determinam sua relevância pedagógica (ou não) “para resolver problemas dos sistemas educativos”. Não houve ocorrência desse argumento na Nova Escola e na Revista Pátio.

### 3) Argumentos orientados para a recusa

O Quadro 29 articula os enunciados do *corpus* que exemplificam os argumentos estruturais de *recusa*. São 8 (oito) argumentos vinculados ideologicamente ao discurso crítico, constituindo uma vertente mais radical da problematização das avaliações externas. A estrutura é a mesma dos quadros anteriores, com argumentos na primeira coluna e os exemplos na segunda coluna.

**Quadro 29** - Exemplos com enunciados que manifestam argumentos de *recusa*.

Argumentos estruturais	Exemplos
A39(rec1)	Sem ocorrência em NE.
AVALIAÇÃO E MERCADO	Sem ocorrência em RP.
O mercado de apostilas se alimenta da competição das redes de ensino instada por resultados nas avaliações externas.	<b>Carlos Roberto Jamil Cury, docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas</b> [PP.T10 ed. 100 ago 2011 – O livro didático e o mercado de apostilas - Carlos Roberto Jamil Cury] O País começou a conviver com um sistema nacional de avaliação da aprendizagem por meio de exames e provas nacionais e

	internacionais. Na ausência de um currículo de caráter nacional obrigatório — o que gerou grande dispersão no conteúdo repassado aos alunos —, muitos Estados e municípios, no afã quase obsessivo de escores e valores numéricos, passaram a privilegiar a oferta feita pelo mercado privado de material pedagógico.
<p>A40(rec2)</p> <p><b>AVALIAÇÃO É USADA PARA CULPAR PROFESSORES</b></p> <p>A avaliação em larga escala é utilizada como dispositivo para culpabilizar os professores e desresponsabilizar o Estado pelos problemas da educação básica.</p>	<p><b>José Eustáquio Romão, diretor, Universidade Nove de Julho - Uninove</b> [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]</p> <p>Se nossas autoridades educacionais continuarem desconfiando do professor, avaliando-o por instrumentos externos, ameaçando-o com rankings, penalidades e comparações odiosas com os que ganham bônus, aonde querem chegar? É preciso confiar mais nos professores. E é necessário que os docentes sejam seduzidos, no bom sentido da palavra, pela causa da Educação de qualidade. Isso se faz com bons salários, boa formação profissional e boas condições de trabalho. Não há segredo nem mágica.</p> <p>Sem ocorrência em RP.</p> <p><b>Xavier Bonal, docente, Universidade Autónoma de Barcelona</b> [PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa - Xavier Bonal]</p> <p>Os novos métodos de avaliação de professores [...] parecem colocar mais pressão sobre seu trabalho e desempenho diários e transferir a responsabilidade do desempenho dos alunos para os próprios professores. [...] É nessa relativa autonomia dos professores que reside a possibilidade de resistir a um modelo que, em última análise, visa aplicar a lógica do management empresarial aos serviços públicos e, sobretudo, responsabilizar os atores, e não as políticas, pelos possíveis males do sistema.</p>
<p>A41(rec3)</p> <p><b>A AVALIAÇÃO EXTERNA NÃO IMPACTA A APRENDIZAGEM</b></p> <p>A avaliação externa permanece no centro das políticas educacionais mesmo sem evidências de sua associação com a melhoria das</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p> <p><b>Andy Hargreaves, docente e pesquisador, Lynch School of Education, Boston College, Massachusetts (Estados Unidos)</b> [RP.T01 ed. 43 ago. 2007 – Melhores rumos para a reforma educacional – Andy Hargreaves e Dean Fink]</p> <p>[...] Os resultados no mundo anglo-saxão são menos favoráveis do que seus defensores políticos costumam afirmar. Nossas pesquisas sobre o impacto dessas táticas ao redor do mundo indicam que, quando governos impacientes, sem confiança no corpo docente, desenvolvem abordagens padronizadas de curto prazo, baseadas na imposição das “melhores” práticas fora de</p>

<p>aprendizagens e devido a forças sociais politicamente poderosas.</p>	<p>contexto, que tendem a definir a melhoria na aprendizagem em termos de desempenho dos alunos em testes concorridos, os escores estabilizam-se depois que as estratégias de curto prazo são exauridas (Hargreaves e Fink, 2006). Muitas vezes, a aparente melhoria era consequência de manipulação nas questões das provas, questões mais fáceis ou maior familiaridade dos professores e alunos com as abordagens de aplicação de provas, e não da evolução dos alunos na aquisição de habilidades superiores, necessárias para uma economia moderna do conhecimento. [...]</p> <p><b>Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa (Portugal)</b> [PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes]</p> <p>A investigação das últimas décadas tem mostrado que é difícil estabelecer relações de causa e efeito, ou mesmo estabelecer correlações significativas, entre os sistemas de avaliação externa (exames) e a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Apesar disso, por uma variedade de razões (políticas, simbólicas, sociais), tais sistemas continuam integrar as políticas públicas de Educação na generalidade dos países do mundo. Talvez porque as “teorias” que fundamentam a sua utilização para “reformatar” os sistemas educativos são socialmente persuasivas e politicamente poderosas. [...]</p>
<p>A42(rec4)</p> <p><b>AVALIAÇÃO NEOTECNICISTA</b></p> <p>Recusa do modelo neotecnicista de avaliação educacional.</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p> <p><b>Andréa Serpa, docente e pesquisadora, Universidade Federal Fluminense – UFF</b> [RP.T24 ed. 65 fev. 2013 – Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira – Andréa Serpa]</p> <p>[...] Os paradigmas positivistas ganham roupa nova no pensamento neotecnicista sem, contudo, afastar-se de sua essência: os seres humanos podem ser medidos por um parâmetro comum, produzido cientificamente, neutro e objetivo, que nos fornecerá dados neutros e objetivos para um controle efetivo do produto final. E que produto final é este? Um sujeito mais educado? Mais culto e letrado?</p> <p>O produto final continua sendo o mesmo que foi produzido nas décadas da escola pensada pela ditadura militar: aqueles (poucos) que melhor se ajustam à forma, que mais se aproximam do modelo preestabelecido como ideal pelas elites hegemônicas, talvez possam ser “aproveitados” pelo sistema (mercado) e servir como exemplo para os discursos meritocráticos; tornam-se a exceção que o discurso transforma em regra. E aqueles (muitos)</p>

	que não conseguem ajustar-se serão descartados, excluídos e rotulados como seres humanos “insuficientes”.
	Sem ocorrência em PP.
A43(rec5) AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA  As estratégias de avaliação participativa da escola são melhores e mais baratas do que os testes externos.	<b>José Marcelino de Rezende Pinto, docente, Universidade de São Paulo - USP</b> [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]  Por outro lado, não faltam ideias que contornam as más consequências dos exames e oferecem boas alternativas em termos de avaliação: investir no trabalho dos Conselhos de Educação, receber visitas críticas de professores, coordenadores e diretores de outras escolas, realizar autoavaliações frequentes e, em especial, escutar a opinião de pais e alunos. "Eles têm muito a dizer e são pouco ouvidos. Essa é uma boa maneira de avaliar, além de muito mais barata", afirma Rezende Pinto.
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.
A44(rec6) CRÍTICA DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS  Ao centrar seu interesse na avaliação de competências, o Pisa coloca em segundo plano o ensino de conteúdos, ou seja, das teorias e ideias estruturantes de cada área.	<b>Emilia Ferreiro, docente, Instituto Nacional Politécnico (Cidade do México)</b> [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]  Apesar de sua inegável influência nas políticas públicas e nas salas de aula, o Pisa não está isento de ressalvas. No artigo La Internacionalización de la Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Básica, a argentina Emilia Ferreiro aponta que é bom tê-las em mente para não "aplicar cegamente as receitas dos organismos internacionais, aqueles que atuam como se soubessem de tudo de antemão". Uma primeira crítica mira o interesse principal do exame: a aquisição de competências. De acordo com a especialista, essa perspectiva coloca o ensino de conteúdos em segundo plano, o que é um erro, já que é fundamental conhecer as teorias e ideias estruturantes de cada área. [...]
	Sem ocorrência em RP.
	Sem ocorrência em PP.
A45(rec7) IMPOSSIBILIDADE DA AVALIAÇÃO INTERNACIONAL  Os exames internacionais não conseguem medir o	<b>Emilia Ferreiro, docente, Instituto Nacional Politécnico, Cidade do México</b> [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]  Apesar de sua inegável influência nas políticas públicas e nas salas de aula, o Pisa não está isento de ressalvas. [...] Assinalando a falta de diálogo dos exames internacionais com as culturas latino-americanas, Emilia afirma que a prova não consegue medir

<p>que de fato se ensina em cada país, uma vez que ignoram as culturas curriculares próprias das nações.</p>	<p>o que, de fato, se ensina. Para que isso ocorra, seria preciso que o exame considerasse o currículo de cada país. [...]</p>
	<p>Sem ocorrência em RP.</p>
	<p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A46(rec8)</p> <p><b>MECANISMO DE CONTROLE</b></p> <p>A avaliação externa é um mecanismo de controle e de desqualificação do setor público.</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p> <p><b>Andréa Serpa, docente e pesquisadora, Universidade Federal Fluminense – UFF</b> [RP.T24 ed. 65 fev. 2013 – Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira – Andréa Serpa]</p> <p>[...] Os exames externos chegam à escola esvaziando as discussões pedagógicas, políticas e sociais, regulando os currículos, as práticas docentes e, subsequentemente, a própria formação docente.</p> <p>Transformado em um executor de tarefas, o professor perde ainda mais seu lugar de intelectual e passa a ser mero depositário de informações e coletor de dados, reproduzindo uma educação bancária, como nos ensinou Paulo Freire, mestre esquecido nestes dias sombrios. O gestor e a equipe técnico-pedagógica são reduzidos a burocratas, tendo grande parte de seu tempo absorvido pelo preenchimento de planilhas e relatórios.</p> <p>Os discursos produzidos sobre a escola democrática, emancipada, crítica, na prática são embotados por ações controladoras, centralizadoras e autoritárias, que tiram cada dia mais das escolas e dos professores a possibilidade de construção de projetos sociais alternativos àqueles que o Estado deseja impor. [...]</p> <p>Sem ocorrência em PP.</p>
<p>A47(rec9)</p> <p><b>REFORMAS BASEADAS EM PADRONIZAÇÃO E TESTAGEM</b></p> <p>As reformas educacionais baseadas em padronização curricular e testagem externa causam desigualdade educacional nos países em que foram implementadas.</p>	<p>Sem ocorrência em NE.</p> <p><b>Michael W. Apple, docente e pesquisador, Universidade de Wisconsin, Madison (Estados Unidos)</b> [RP.T02 ed. 45 fev. 2008 – A vida dos estudantes e a política de reforma curricular - Michael W. Apple]</p> <p>Como demonstramos em <i>The subaltern speak</i> (Apple e Buras, 2006), existe uma longa história de trabalho educacional crítico e criativo no Brasil e em outros lugares que procuram superar esses problemas. Entretanto, os tipos de reformas nacionais hoje dominantes em muitos países distanciaram-se dessas tradições mais críticas. Ao contrário, muitos educadores e dirigentes estão pressionando em favor de soluções que envolvem posições neoliberais e neoconservadoras. Eles querem aumentar o</p>



	<p>mercantilismo ao inserir as escolas em um mercado competitivo e a propor mais padronização do currículo, supostamente para que ele garanta que todos os alunos recebam um “bom” conhecimento. Essa padronização geralmente vem acompanhada de crescente ênfase na testagem nacional e perda de controle local.</p> <p>Sabemos que esses tipos de reformas causaram uma crescente desigualdade em quase todos os países onde foram experimentadas (Apple, 2006). E sabemos que ações como padronização curricular desvinculada dos valores e do conhecimento comunitários e maior emprego de testagem nacional, da forma como tem sido instituída, causaram com frequência uma alienação ainda maior dos alunos pobres e minoritários (Apple e Buras, 2006). Infelizmente, mesmo com todas essas evidências de fracasso, isso parece não ter impedido os líderes nacionais de tentar instituir esse tipo de reformas.</p>
	Sem ocorrência em PP.

**Fonte:** elaboração própria.

Sem ocorrência na Nova Escola e na Revista Pátio, o argumento “A39(rec1) - Avaliação e mercado [...]” se manifesta na Presença Pedagógica, por exemplo, no artigo de Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/Minas), que aborda de forma negativa o crescimento do mercado de apostilas e sistemas de ensino, por força da demanda de Estados e municípios com expectativas em relação ao incremento de seus resultados nas avaliações externas.

O argumento “A40(rec2) - Avaliação é usada para culpar professores [...]” teve ocorrências apenas na Nova Escola e na Presença Pedagógica. Na NE, José Eustáquio Romão (Uninove) contesta a desconfiança que as autoridades educacionais manifestam em relação ao magistério, “avaliando-o por instrumentos externos, ameaçando-o com rankings, penalidades e comparações odiosas”, ao mesmo tempo em que defende a melhoria da remuneração, da carreira, da formação e das condições de trabalho da profissão docente. Na PP, Xavier Bonal (Universidade Autónoma de Barcelona) também condena a culpabilização dos professores, que visa “responsabilizar os atores, e não as políticas, pelos possíveis males do sistema”.

“A41(rec3) - A avaliação externa não impacta a aprendizagem [...]” é um argumento de recusa que teve ocorrências na Presença Pedagógica e na Revista Pátio. Na PP, o artigo de Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa, Portugal) argumenta que não há “correlações significativas entre os sistemas de avaliação externa (exames) e a melhoria das aprendizagens

dos estudantes”. Na RP, Andy Hargreaves (Boston College, Estados Unidos) aponta os limites da ênfase em testagens externas na melhoria dos escores no longo prazo.

Já o argumento “A42(rec4) - Avaliação neotecnicista [...]” só teve ocorrência na Revista Pátio, a exemplo do enunciado de Andréa Serpa (UFF) que contesta o paradigma objetivista de avaliação por sua associação com o pensamento neotecnicista e o discurso meritocrático na educação.

Com ocorrência apenas na Nova Escola, o argumento “A43(rec5) - Avaliação participativa...” pode ser exemplificado no enunciado de José Marcelino de Rezende Pinto (USP), que acredita que avaliação interna da escola que inclua a participação da comunidade externa da escola “é uma boa maneira de avaliar, além de muito mais barata”.

Por sua vez, o argumento “A44(rec6) - Crítica da avaliação de competências [...]” manifestou-se apenas na Nova Escola, a exemplo do enunciado de Emilia Ferreiro (Instituto Nacional Politécnico, México) que critica o foco em competências das avaliações internacionais, colocando os conteúdos (“teorias e ideias estruturantes de cada área”) em segundo plano.

O argumento “A45(rec7) - Impossibilidade da avaliação internacional [...]” teve ocorrência apenas na Nova Escola, tal como evidencia o enunciado citado de Emilia Ferreiro, que sublinha o fato do Pisa não considerar “o currículo de cada país”, impedindo a mensuração do que de fato é ensinado pelas escolas dos países participantes, especialmente nos países latino-americanos.

Já “A46(rec8) - Mecanismo de controle [...]” é um argumento de recusa às avaliações externa que teve ocorrência apenas na Revista Pátio. Na RP, o enunciado de Andréa Serpa (UFF) enquadra a avaliação como parte de um conjunto de mecanismos regulatórios do Estado que se volta para o controle vertical dos currículos, das práticas docentes e da gestão escolar.

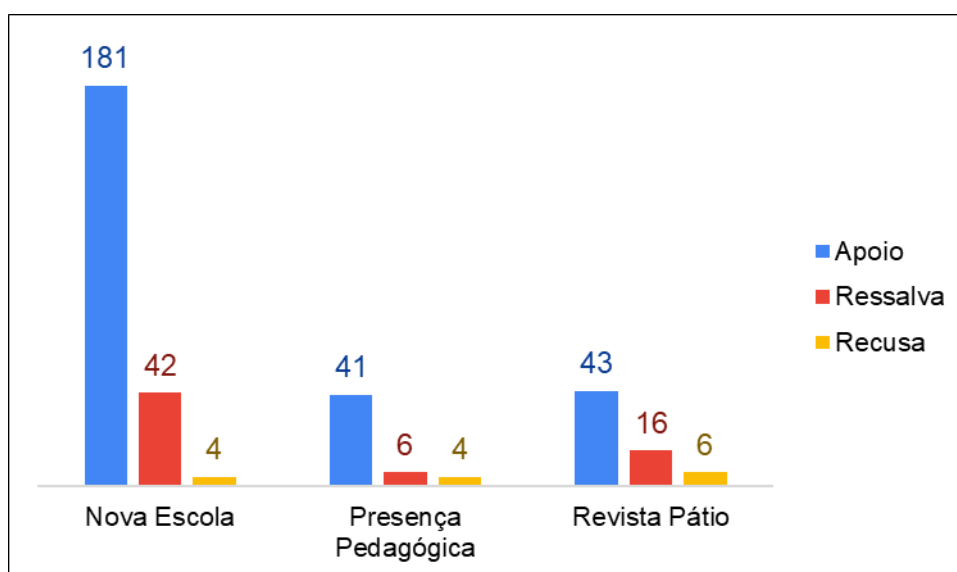
Por fim, encerrando o rol de argumentos de recusa, “A47(rec9) - Reformas baseadas em padronização e testagem [...]” teve ocorrência apenas na Revista Pátio, a exemplo do artigo de Michael W. Apple (Universidade de Wisconsin, Estados Unidos), que denuncia as reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras, ancoradas no quase mercado educacional, na padronização curricular e na testagem externa e em larga escala, que “causaram com frequência uma alienação ainda maior dos alunos pobres e minoritários”.

#### **4.5.1 Aplicações exploratórias dos *argumentos estruturais***

Este item reúne dados produzidos a partir de aplicações exploratórias do descritor “argumentos estruturais” no material textual das revistas, tendo em vista a mensuração das ocorrências de cada argumento nos enunciados que integram o *corpus* da pesquisa.

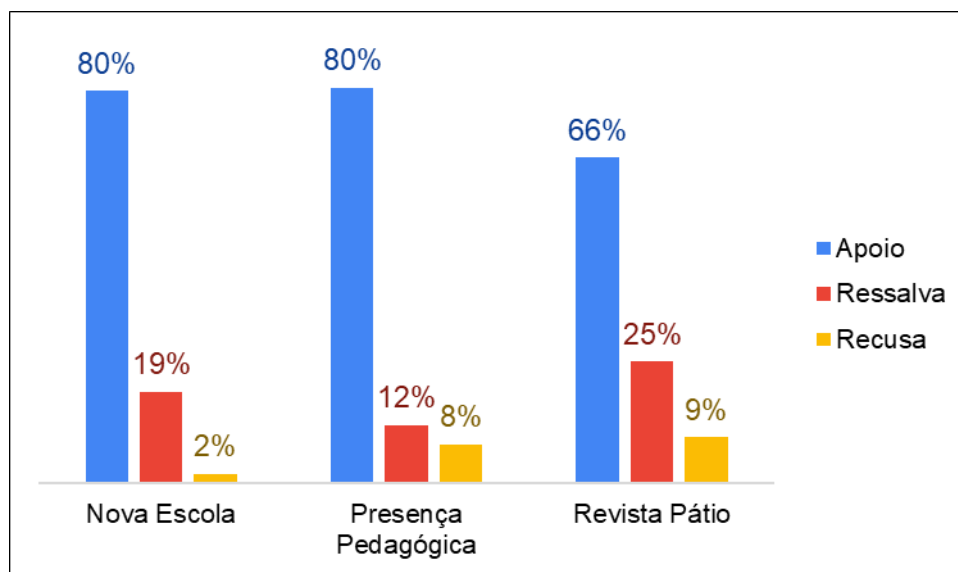
O Gráfico 17 e o Gráfico 18 apresentam, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa das ocorrências de argumentos estruturais por revista e por orientação do argumento, ou seja, agregando os argumentos em função de sua orientação para o *apoio*, a *ressalva* ou a *recusa* às avaliações em larga escala. Os dados levam em conta que cada enunciado do *corpus* manifestou com proeminência um ou mais argumentos estruturais, de tal forma que para os 244 sujeitos/enunciadores foram computadas 340 ocorrências de *argumentos estruturais*.

**Gráfico 17** - Distribuição absoluta das ocorrências de argumentos estruturais por *revista* (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por *orientação do argumento* (‘Apoio’; ‘Ressalva’; ‘Recusa’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 18** – Distribuição relativa das ocorrências de argumentos estruturais por *revista* (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por *orientação do argumento* (‘Apoio’; ‘Ressalva’; ‘Recusa’).



Fonte: elaboração própria.

Esses dados informam sobre o viés midiático das revistas em nível dos argumentos. Há um viés comum favorável a argumentos de apoio às avaliações externas, tanto na Nova Escola (181 ocorrências; 80% do total da revista) quanto na Presença Pedagógica (41 ocorrências; 80% do total do periódico); e também na Revista Pátio (43 ocorrências; 66% do total da revista) - ainda que um pouco menos acentuado do que na NE e na PP.

No entanto, tal viés comum coexiste com uma permeabilidade comum, que foi minoritária a argumentos não alinhados ao viés, ou seja, a argumentos de ressalva ou recusa, tanto na Nova Escola (46 ocorrências; 20% do total da revista) como na Presença Pedagógica (10 ocorrências; 20% do total do periódico); e também na Revista Pátio (22 ocorrências; 34% do seu total) - ainda que um pouco mais acentuada do que na NE e na PP.

A Tabela 11 organiza as ocorrências - absoluta e relativa - dos “argumentos estruturais” por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’), especificando os argumentos e os hierarquizando em ordem decrescente de recorrência no interior de cada revista.

**Tabela 11** - Distribuição absoluta e relativa das ocorrências de “argumentos estruturais” por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’).

Nº	Revista + argumento estrutural	N.	%
1	<b>Nova Escola</b>	<b>227</b>	<b>100,0%</b>
	Preparar para os testes... [apoio]	24	10,6%
	Conhecer a realidade e formular políticas... [apoio]	22	9,7%

Apoiar redes e escolas com pior desempenho... [apoio]	19	8,4%
Práticas escolares eficazes... [apoio]	18	7,9%
Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico... [apoio]	15	6,6%
Má qualidade... [apoio]	12	5,3%
Rigor técnico dos testes... [apoio]	12	5,3%
A qualidade não cabe no teste... [ressalva]	7	3,1%
Parcerias externas... [apoio]	7	3,1%
Crítica à competição entre redes e escolas... [ressalva]	6	2,6%
Controle social e mobilização... [apoio]	6	2,6%
Políticas eficazes... [apoio]	5	2,2%
Responsabilidade dos profissionais da escola... [apoio]	5	2,2%
Avaliação externa é um avanço... [apoio]	5	2,2%
Fator liderança... [apoio]	5	2,2%
Crítica à avaliação de alto impacto... [ressalva]	5	2,2%
Orientar a formação para os professores... [apoio]	5	2,2%
Monitorar metas... [apoio]	4	1,8%
Qualidade e direito de aprender... [apoio]	4	1,8%
Investir na formação de professores... [apoio]	4	1,8%
Ampliar o investimento educacional... [ressalva]	5	2,2%
A escola não é a única responsável... [ressalva]	4	1,8%
Desigualdades intraescolares e equidade... [ressalva]	4	1,8%
Avaliação censitária... [apoio]	3	1,3%
Exclusão de estudantes... [ressalva]	3	1,3%
Sistemas próprios de avaliação... [apoio]	3	1,3%
Estreitamento curricular... [ressalva]	2	0,9%
Combinar avaliação externa e avaliação interna... [ressalva]	2	0,9%
Desempenho e salário... [apoio]	2	0,9%
Pobreza afeta negativamente os resultados... [ressalva]	2	0,9%
Desempenho e fluxo... [apoio]	1	0,4%
Crítica da avaliação de competências... [recusa]	1	0,4%
Avaliação participativa... [recusa]	1	0,4%

	Avaliação é usada para culpar professores... [recusa]	1	0,4%
	Avaliação pressiona as crianças... [ressalva]	1	0,4%
	Impossibilidade da avaliação internacional... [recusa]	1	0,4%
	Escuta dos educadores... [ressalva]	1	0,4%
2	<b>Revista Pátio</b>	<b>62</b>	<b>100,0%</b>
	Má qualidade... [apoio]	9	14,5%
	Práticas escolares eficazes... [apoio]	7	11,3%
	Estreitamento curricular... [ressalva]	6	9,7%
	Políticas eficazes... [apoio]	5	8,1%
	Monitorar metas... [apoio]	5	8,1%
	Remuneração em função do desempenho nos testes... [apoio]	4	6,5%
	Conhecer a realidade e formular políticas... [apoio]	4	6,5%
	Avaliação externa é um avanço... [apoio]	3	4,8%
	Pobreza afeta negativamente os resultados... [ressalva]	3	4,8%
	Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico... [apoio]	3	4,8%
	Reformas baseadas em padronização e testagem... [recusa]	2	3,2%
	Avaliação neotecnicista... [recusa]	2	3,2%
	Avaliação pressiona as crianças... [ressalva]	2	3,2%
	Mecanismo de controle... [recusa]	2	3,2%
	Avaliação externa não impacta a aprendizagem... [recusa]	1	1,6%
	Valor pedagógico da avaliação... [ressalva]	1	1,6%
	Responsabilidade dos profissionais da escola... [apoio]	1	1,6%
	Crítica à remuneração variável em função dos testes... [ressalva]	1	1,6%
	Apoiar redes e escolas com pior desempenho... [apoio]	1	1,6%
3	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>51</b>	<b>100,0%</b>
	Práticas escolares eficazes... [apoio]	7	13,7%
	Apoiar redes e escolas com pior desempenho... [apoio]	6	11,8%
	Conhecer a realidade e formular políticas... [apoio]	6	11,8%
	Responsabilidade dos profissionais da escola... [apoio]	5	9,8%
	Qualidade e direito de aprender... [apoio]	3	5,9%
	Controle social e mobilização... [apoio]	3	5,9%

Avaliação é usada para culpar professores... [recusa]	2	3,9%
Monitorar metas... [apoio]	2	3,9%
Premiar as escolas... [apoio]	2	3,9%
Desempenho e fluxo... [apoio]	2	3,9%
Parcerias externas... [apoio]	1	2,0%
Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico... [apoio]	1	2,0%
Combinar avaliação externa e avaliação interna... [ressalva]	1	2,0%
A qualidade não cabe no teste... [ressalva]	1	2,0%
Avaliação externa é um avanço... [apoio]	1	2,0%
Escuta dos educadores... [ressalva]	1	2,0%
Avaliação externa não impacta a aprendizagem... [recusa]	1	2,0%
Estreitamento curricular... [ressalva]	1	2,0%
Avaliação e mercado... [recusa]	1	2,0%
Fator liderança... [apoio]	1	2,0%
Valor pedagógico da avaliação... [ressalva]	1	2,0%
Investir na formação de professores... [apoio]	1	2,0%
Dimensão política da avaliação... [ressalva]	1	2,0%
Total Geral	340	

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação ao argumento mais recorrente, há diferenciações entre as revistas: na Nova Escola, “Preparar para os testes... [apoio]” foi o mais presente (24 ocorrências; 10,6% do total da revista); na Revista Pátio, “Má qualidade... [apoio]” é o argumento no topo do ranking do periódico (9 ocorrências; 14,5% do total do periódico); e na Presença Pedagógica, “Práticas escolares eficazes... [apoio]” foi o argumento com maior presença (7 ocorrências; 13,7% do seu total). Contudo, todos esses argumentos estão orientados para o apoio às avaliações em larga escala, ou seja, estão alinhados ao viés das revistas.

Em relação ao subconjunto de argumentos comuns entre as revistas, ou seja, com ocorrências nos três periódicos, o argumento “Práticas escolares eficazes... [apoio]” foi o argumento mais frequente, com manifestação proporcional maior na Presença Pedagógica (7 ocorrências; 13,7% do seu total), seguida pela Revista Pátio (7 ocorrências; 11,3% do total da revista) e pela Nova Escola (18 ocorrências; 7,9% do total do periódico). Em suma: o

argumento comum com maior recorrência entre as revistas também está alinhado ao viés midiático partilhado por elas.

No que diz respeito ao argumento exclusivo ou não partilhado de maior recorrência em cada revista, há uma diferenciação: “Preparar para os testes... [apoio]” foi o argumento exclusivo mais frequente da Nova Escoa (24 ocorrências; 10,6% do seu total); “Remuneração em função do desempenho nos testes... [apoio]” foi o argumento não partilhado mais presente da Revista Pátio (4 ocorrências; 6,5% do seu total); “Premiar as escolas... [apoio]” foi o argumento exclusivo mais ocorrente da Presença Pedagógica (2 ocorrências; 3,9% do seu total). Uma vez mais, os argumentos estão orientados para o apoio às avaliações externas, ou seja, estão alinhados com o viés comum das revistas.

Do total de 47 (quarenta e sete) argumentos estruturais virtualmente disponíveis, apenas 8 (oito) argumentos se manifestam nas três revistas: “Apoiar redes e escolas com pior desempenho [apoio]”; “Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico [apoio]”; “Avaliação externa é um avanço [apoio]”; “Conhecer a realidade e formular políticas [apoio]”; “Monitorar metas [apoio]”; “Práticas escolares eficazes [apoio]”; “Responsabilidade dos profissionais da escola [apoio]” e “Estreitamento curricular [ressalva]”.

No entanto, esse modesto núcleo comum de argumentos concentra mais que a metade das ocorrências do *corpus* (172 ocorrências; 51% do total geral), o que mostra a força desse território argumentativo partilhado pelas revistas. Vale destacar que 7 (sete) desses argumentos estão orientados para o apoio e apenas 1 (um) para a ressalva. Em suma: no núcleo argumentativo da arena avaliativa midiaticizada, a permeabilidade a argumentos não alinhados ao viés é bastante limitada, tanto quantitativamente (apenas 1 argumento de ressalva) como qualitativamente, até pela ausência de argumentos orientados para recusa à avaliação externa da escola.

A análise dos argumentos semi-partilhados, ou seja, aqueles presentes em duas revistas e ausente na terceira, indicam a existência de uma área de intersecção argumentativa maior entre a Nova Escola e a Presença Pedagógica, com 9 argumentos que ocorreram apenas nas duas revistas, que somam 54 ocorrências: “Controle social e mobilização [apoio]”; “Desempenho e fluxo [apoio]”; “Fator liderança [apoio]”; “Investir na formação de professores [apoio]”; “Parcerias externas [apoio]”; “Qualidade e direito de aprender [apoio]”; “A qualidade não cabe no teste [ressalva]”; “Combinar avaliação externa e avaliação interna [ressalva]”; “Avaliação é usada para culpar professores [recusa]”. A maioria desses



argumentos (6 argumentos) estão orientado para o apoio, ou seja, estão alinhados ao viés das revistas.

Em seguida vem a área de intersecção dos argumentos semi-partilhados pela Nova Escola e pela Revista Pátio, com 4 argumentos, que somam 18 ocorrências: “Má qualidade [apoio]”; “Políticas eficazes [apoio]”; “Avaliação pressiona as crianças [ressalva]”; “Pobreza afeta negativamente os resultados [ressalva]”. Aqui há equilíbrio entre argumentos alinhados e não alinhados ao viés das revistas. E há apenas 1 argumento (com 4 ocorrências) partilhado apenas pela Revista Pátio e pela Presença Pedagógica, no caso, o argumento “Valor pedagógico da avaliação... [ressalva]”, que não está alinhado ao viés das revistas.

Esses dados sugerem uma proximidade argumentativa maior entre a Nova Escola e a Presença Pedagógica, o que ajuda a explicar o seu viés mais acentuado – e de igual valor relativo (80% do total de cada periódico – cf. Gráfico 16) na comparação com a Revista Pátio (66% do total da revista – cf. Gráfico 16).

A manifestação textual de argumentos estruturais exclusivos (não partilhados) de cada revista foi mais ou menos proporcional a participação de cada periódico na constituição do *corpus*. A Nova Escola, que forneceu o maior número de textos e de sujeitos/enunciadores, teve o maior número de argumentos próprios (16 argumentos; 79 ocorrências do total geral). Metade dos argumentos está alinhada ao viés da revista: “Avaliação censitária [apoio]”; “Desempenho e salário [apoio]”; “Orientar a formação para os professores [apoio]”; “Preparar para os testes [apoio]”; “Rigor técnico dos testes [apoio]”; “Sistemas próprios de avaliação [apoio]”; e outra metade não está alinhada ao viés: “A escola não é a única responsável [ressalva]”; “Ampliar o investimento educacional [ressalva]”; “Crítica à avaliação de alto impacto [ressalva]”; “Crítica à competição entre redes e escolas [ressalva]”; “Desigualdades intraescolares e equidade [ressalva]”; “Escuta dos educadores [ressalva]”; “Exclusão de estudantes [ressalva]”; “Avaliação participativa [recusa]”; “Crítica da avaliação de competências [recusa]”; “Impossibilidade da avaliação internacional [recusa].

Em seguida, há os argumentos exclusivos da Revista Pátio (5 argumentos; 9 ocorrências). Há um argumento alinhado ao viés da revista - “Remuneração em função do desempenho nos testes [apoio]” – e os demais não: “Crítica à remuneração variável em função dos testes [ressalva]”; “Avaliação neotecnicista [recusa]”; “Mecanismo de controle [recusa]”; “Reformas baseadas em padronização e testagem [recusa]”. E também os argumentos exclusivos da Presença Pedagógica (5 argumentos; 4 ocorrências), com um argumento alinhado ao viés - Premiar as escolas [apoio] – e os demais não: “Dimensão política da

avaliação [ressalva]”; “Escuta dos educadores [ressalva]”; “Avaliação e mercado [recusa]”; “Avaliação externa não impacta a aprendizagem [recusa]”.

Esses argumentos exclusivos das revistas expressam o vetor de diferenciação entre as revistas no que concerne à circulação de argumentos estruturais da avaliação em larga escala. Vale destacar que há nessas zonas argumentativas próprias de cada periódico uma presença maior de argumentos de ressalva e de recusa, ou seja, de argumentos não alinhados ao viés que não tiveram um alcance transversal nas revistas analisadas.

Enfim, esses dados exploratórios possibilitam a delimitação de parâmetros para uma análise comparativa global entre as revistas no que diz respeito a compreensão do viés midiático e da permeabilidade polifônica em nível dos *argumentos estruturais*. Tais parâmetros e os traços descritivos próprios de cada periódico serão abordados e desenvolvidos no último item deste capítulo.

#### **4.6 Análise da abordagem/opinião**

Este item pretende ilustrar como discursos diferentes e argumentos distintos se inter cruzam para produzir a *abordagem/opinião* dos enunciados em relação às avaliações em larga escala. Em um primeiro momento, os exemplos trazem posicionamentos mais explícitos, organizados por abordagem opinião – “positiva/favorável”, “positiva/favorável com ressalvas” e “negativa/desfavorável”. Em um segundo momento, apresenta-se exemplos que ilustram posicionamentos implícitos ou indiretos. Esses exemplos utilizam o enunciado completo atribuído ao sujeito/enunciador do *corpus*, que geralmente é um recorte de um texto mais amplo, tendo em vista a concentração textual em um mesmo enunciador e a concentração desse enunciador na temática da avaliação externa e em larga escala. Por fim, analisam-se dados oriundos de aplicações exploratórias da categoria *abordagem/opinião* (e seus descritores) no material textual das revistas.

##### **4.6.1 Positiva/favorável**

O Quadro 30 organiza enunciados que exemplificam a manifestação da abordagem/opinião *positiva/favorável* na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, respectivamente. Cada exemplo é iniciado pela identificação do enunciador, do texto e da edição de circulação do enunciado.

**Quadro 30** - Exemplos com enunciados que manifestam a abordagem/opinião *positiva/favorável*.

**Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC** [NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad – Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile]

[...] Porque até hoje todas as metas estabelecidas pelos governos anteriores eram de natureza quantitativa. Não era possível falar em qualidade porque não havia medida que permitisse acompanhar e comparar resultados. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) vai nos permitir fazer uma radiografia precisa de onde o ensino funciona e onde é preciso melhorar, município por município, escola por escola. Graças à Prova Brasil, podemos hoje fazer essa avaliação e descobrir quais são os maiores problemas para atacar cada um da forma mais adequada.

[...] Eu sei que os rankings não são desejados, mas precisávamos ter a avaliação universal da rede. Quando a avaliação foi introduzida no país, houve resistência. O governo insistiu e hoje ela é realidade. Mas percebemos que provas por amostragem funcionavam apenas como uma fotografia de baixa definição: não era possível enxergar os detalhes. Não sabíamos onde a Educação estava bem e onde estava mal. Essa falta de informação nos impedia de pensar em ações específicas. E as responsabilidades pelos resultados ruins não eram atribuídas a ninguém. Em 2004, criamos a Prova Brasil, que nos deu esse olhar minucioso. O foco passou para os estabelecimentos de ensino, não mais sobre o Estado. Depois de divulgar as notas, nosso papel é oferecer apoio a quem precisa.

[...] Para usar uma máxima conhecida: os melhores professores do Brasil são os professores do Brasil! Um de nossos objetivos é enaltecer a profissão, veiculando pequenos programas no rádio e na TV para mostrar que são profissionais dedicados e que precisamos deles para vencer a guerra contra o ensino de má qualidade.

[...] O plano exige poucas mudanças legais. Estamos propondo colocar no centro das atenções quatro aspectos: o aprendizado, a relação aluno/professor, a necessidade do envolvimento da comunidade e uma boa gestão. E quando falo em gestão não falo em economizar. Falo em gastar muito, mas de maneira eficiente. Este ano, conseguimos 1 bilhão de reais a mais do que o previsto originalmente no orçamento do MEC. Nossa meta é aumentar essa parcela suplementar em até 8 bilhões de reais, mas talvez não baste. Antes, tínhamos um Estado à procura de um plano. Agora já temos um plano. Eu sei que o MEC não está 100% preparado para executá-lo: ele é ambicioso e cheio de detalhes. Fomos ousados porque essa é nossa única opção. O país precisa urgentemente melhorar a qualidade do ensino e cabe a todos nós colocar essas ações em prática.

[...] Criar uma lei para obrigar todos a participar seria difícil e demorado. Optamos pelo caminho indutivo por acreditar que será difícil o prefeito de uma cidade com Ideb 1 ou 2 (a média nacional ficou em 3,7 na Prova Brasil de 2005) não querer ajuda. Enviamos pesquisadores para os 200 municípios que se destacaram na Prova Brasil para levantar os traços comuns a essas redes. As conclusões são de bom senso: em nenhum lugar está dito como se escolhe um diretor, mas levar em conta o desempenho parece razoável; o período probatório para efetivar um professor é previsto em lei, mas as habilidades dele nem sempre são analisadas antes que assumo o cargo; avaliar os alunos também é procedimento corriqueiro, mas isso não é usado para melhorar o ensino; combater a evasão e a repetência... Enfim, regras simples, nem sempre aplicadas. Esse é o ponto. Aqui, o revolucionário é fazer o óbvio, o feijão-com-arroz,

certinho.

Apoio técnico e financeiro, em troca do cumprimento das 28 metas definidas pelo MEC. Vamos enviar técnicos para fazer, junto com a Secretaria da Educação local, um plano de ação plurianual com soluções específicas para os problemas daquela rede, amarrando bem o projeto para que os futuros prefeitos não desmanchem o que foi feito. Colocaremos à disposição os materiais criados pelo MEC e as tecnologias educacionais disponíveis no mercado. E os primeiros a receber serão os mil municípios com as piores médias no Ideb. Vamos garantir que essas cidades (as que têm mais dificuldades) deem o salto maior.

Não sou especialista em currículo, mas o grande avanço teórico que tivemos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não serviu de nada diante do desastre que veio depois: o que era para ser uma diretriz geral do MEC virou conteúdo dos cursos de formação. Conclusão: um terço do Magistério hoje em serviço foi formado na generalidade teórica dos PCNs e não aprendeu a alfabetizar, a promover o letramento, a ensinar Matemática. É hora de revisá-los - até porque o mundo mudou e a Educação Básica tem outras necessidades. É preciso ensinar ao professor o que ensinar e como ensinar.

Os pesquisadores esquecem que temos uma enorme dívida social e nunca vamos conseguir saná-la se não fizermos um investimento mais pesado por algum tempo. Os países pioneiros, como França e Alemanha, só atingiram a excelência na Educação em 100 anos. Os poucos que conseguiram dar um salto em duas ou três décadas investiram pesado: o Japão comprometeu 10% do PIB, a Irlanda, 8%, e a Coreia, 7%. Para o Brasil, acredito que o mínimo necessário seja 6% do PIB por 20 ou 30 anos. Do contrário, vamos continuar tendo um ensino que deixa a desejar. Além disso, e tão importante quanto, é conscientizar a sociedade inteira para a importância da escola, do professor e da Educação. E isso não acontece da noite para o dia. Precisamos mostrar a todos, e principalmente aos que não tiveram Educação de qualidade, que eles precisam acompanhar de perto a aprendizagem dos filhos e que só ter escola para todos não basta. Da mesma forma, os empresários e as lideranças sindicais, comunitárias e políticas precisam empunhar a bandeira da Educação. Só quando toda a sociedade estiver consciente de que a Educação é um valor muito importante, conseguiremos, num espaço relativamente curto de tempo, mudar o cenário.

**Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio** [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]

Em um mundo cada vez mais globalizado, onde os países buscam o desenvolvimento permanente e as pessoas estão integradas em redes de comunicação, o progresso medido apenas em padrões nacionais não é mais parâmetro para o sucesso. Na educação, isso não é diferente. É preciso comparar-se com os melhores sistemas educacionais do mundo para saber como está a aprendizagem no próprio país.

Foi justamente para produzir indicadores educacionais internacionais e promover a discussão da qualidade da educação em nível mundial que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou em 2000 o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que testa a qualidade do ensino dos países por meio do desempenho dos alunos na faixa dos 15 anos. A avaliação é feita a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento: leitura,

matemática e ciências.

**Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep** [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade et al.]

[...] “O Inep é um órgão que tem 70 anos, foi criado num tempo em que a pesquisa na área de educação era muito incipiente na universidade. O Inep desenvolvia pesquisas educacionais, aliás, seu nome era Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Com o passar do tempo, a pesquisa na universidade foi crescendo e o Inep passou a ser um órgão financiador de pesquisa. Em seguida, começou trabalhar com estatísticas e, mais recentemente, com as avaliações. Pretendemos também reforçar os estudos, não como os realizados pela academia, e sim os voltados para a política educacional.

O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão, hoje, é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação.

[...] Nós mantemos relação com estados e municípios basicamente na área de avaliação e nas áreas de estatísticas. O Censo Escolar, por exemplo, que talvez seja nossa principal estatística, é feito em conjunto com todas as redes. Na verdade, são trabalhos de parceria. O Censo é feito pelos estados e está sob a coordenação do Inep. Trabalhamos muito na área de assistência técnica e na interpretação dos dados. Com o surgimento das avaliações universais, como a Prova Brasil, estamos sendo demandados cada vez mais pelos municípios, principalmente pelos que têm menos condições de trabalharem sozinhos.

[...] O PDE é um plano muito grande e começou a ser elaborado no final do ano passado. A primeira gestão do governo Lula estava acabando e queríamos fazer um balanço do trabalho realizado, para ter uma ideia do quanto tínhamos avançado e do que ainda precisaria ser feito. O diagnóstico foi feito, descobrimos exemplos concretos de medidas tomadas por escolas e municípios que estavam dando certo e passamos a construir ações específicas para fomentar a qualidade da educação no País.

[...] O compromisso é um movimento da sociedade civil que foi lançado em setembro de 2006 e une representantes da sociedade civil e da iniciativa privada, organizações sociais e gestores públicos na luta pela Educação Básica de qualidade. O Compromisso estabelece 5 metas a serem alcançadas até 2022:

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua idade;
4. Todo aluno com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;
5. Investimento em educação garantido e bem gerido.

Quando os estados e municípios aderem ao Compromisso Todos Pela Educação, o secretário e o prefeito se comprometem a cumprir a meta estabelecida pelo PDE, que é atingir a média 6,0 no Ideb. Para que o Brasil atinja essa média, precisamos da contribuição de todos. Teremos metas a

cumprir a cada dois anos. Para cada estado e município há uma meta, em respeito às particularidades de cada região. Seria injusto estipular uma mesma meta para Minas Gerais e para a Bahia, por exemplo. Isso é inovador nos programas de metas que existem no mundo, pelo menos nos que eu conheço. Em geral, há uma única meta para todos os estados e municípios.

[...] Os estudos mostram que os países que conquistaram crescimento econômico sustentável investiram por muito tempo em educação. O Brasil teve um crescimento enorme nos anos de 1970 com um investimento educacional que não foi tão grande. A Coreia, por exemplo, depois da guerra era um país de terceiro mundo, em situação muito pior do que o Brasil. Em pouco tempo, os coreanos conseguiram fazer uma revolução educacional. As famílias começaram a apostar na educação e até as mais pobres gastaram recursos para investir na aprendizagem dos filhos. O Vietnã é outro exemplo de país que está investindo muito na educação.

[...] O grande desafio hoje é este: como fazer para chegar na família. Acho que, primeiro, é preciso divulgar os resultados do Ideb. Isso é fundamental porque mostra como anda o ensino em cada escola. Para isso, estamos procurando as prefeituras. Se vamos conseguir Torço para que isso aconteça. Nosso esforço é nesse sentido. Essa é a hora da virada. Quando a educação for assunto da sociedade, e não só de especialista, vamos chegar ao ponto certo.

[...] Todas as escolas devem crescer, mesmo aquelas que estão com o Ideb superior à média 6,0, que é a que se deseja para o Brasil. Isso porque as nossas melhores escolas ainda são piores do que as melhores dos países desenvolvidos. Os 5% dos melhores alunos do Brasil, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm desempenho pior do que os 59% dos melhores alunos da Inglaterra e da França, por exemplo. Por isso, todo mundo tem que melhorar. Quem está bem não deve ficar parado. Todos devem contribuir um pouco mais. Evidentemente, quem está um pouco atrás vai ter que avançar mais rápido.

[...] O MEC, dentro do programa de metas Compromisso Todos Pela Educação, vai oferecer apoio técnico e financeiro necessário para que as metas sejam cumpridas. Porém é preciso observar dois aspectos. Em primeiro lugar, vamos investir nas escolas e municípios que estão em pior situação, porque temos compromisso com a equidade. Em segundo lugar, temos que considerar também o desejo do gestor de melhorar a escola, porque não podemos dar recurso para um gestor que não queira participar. Nesse sentido, além de não repassar o recurso, devemos denunciar. Num sistema democrático, a punição se dá nas urnas. Ficaremos muito felizes se a população considerar o sistema educacional na hora de dar o voto.

[...] O Ideb não aponta onde está o problema. Esse índice é uma fotografia, um termômetro da escola, do município, do estado e do País. A ideia não é achar culpados. Só queremos melhorar a educação do País. O jogo começa daqui para frente. Essa é uma diferença sutil e importante. Defendo, como muitos, o sistema de responsabilização. Estamos partindo de agora e penso que deve haver responsabilização para o futuro. E o foco é o aluno. Se uma escola tem média 3,0 e depois avançou para 3,2, e outra escola também com média 3,0 avançou para 3,7, temos que saber por que uma conseguiu avançar mais.

[...] A Coreia começou a mudar a sua situação educacional quando era considerada do terceiro mundo. Evidentemente, do ponto de vista da educação, quanto mais recurso melhor, mas, não dá para chegarmos a recursos iguais aos dos países ricos como os Estados Unidos.

Muitas mudanças em educação ocorrem dentro da sala de aula. O diretor pode fazer mudanças na sua escola que afetem a sala de aula. Ele pode motivar os professores e até trocar professores, conforme o grau de autonomia que possui. As ações do diretor para fazer isso podem ser influenciadas pelo secretário municipal ou estadual. A minha expectativa é que a população cobre do prefeito para que haja uma melhoria na educação. O prefeito, por sua vez, vai cobrar do secretário e esse, dos diretores. E não é só cobrar, mas também dar condições porque há um programa de responsabilização. Quem é responsável O professor, os pais, o secretário municipal, o estadual, o governo federal, ou seja, todo mundo tem que ter responsabilidade. Mas é preciso dividir e mostrar claramente a parte de cada um, senão sistema é falho.

[...] Isso acontece no Brasil e no mundo inteiro. Há um conjunto enorme de pesquisas mostrando que as condições socioeconômicas das crianças importam. Quando fazemos uma avaliação no final da 8ª série, não estamos avaliando o professor da 8ª série. Estamos avaliando toda a história desse aluno. Não podemos falar que foi um problema dos professores, porque existe uma série de fatores por trás disso: os incentivos que os pais deram ao filho, as condições materiais, as condições culturais, se o aluno fez pré-escola etc. Não se pode jogar a responsabilidade exclusivamente na escola.

[...] Nós não temos avaliação para a Educação Infantil e acho difícil ter, porque, tecnicamente, é muito mais complicado fazer a avaliação para o atendimento à criança pequena. Toda avaliação é polêmica, mas a da Educação Infantil é mais. Penso que devemos caminhar em direção ao investimento na Educação Infantil para melhorar o Ideb na 4ª série. A Educação Infantil representa, para as classes mais desfavorecidas, a possibilidade de o aluno aumentar o desempenho nas etapas seguintes, ou seja, no Ensino Fundamental e no Médio. Tanto os estudos de economia quanto os de educação comprovam a importância da intervenção educacional na primeira infância.

[...] Os estudos na área da avaliação mostram que a escola de tempo integral melhora muito a educação. No entanto, é preciso, inicialmente, ter como prioridade garantir as quatro horas de aula todos os dias. Em muitas escolas isso ainda não acontece porque falta professor.

[...] O que estamos fazendo agora no Brasil é colocar a avaliação no centro da política educacional. É o que faz o PDE. Se antes a avaliação era apenas para mostrar um determinado resultado, hoje, direciona metas, estratégias e investimentos. A avaliação pode mobilizar a sociedade para lutar pela educação. Essa é uma visão que, desde 1980, vem crescendo no mundo inteiro.

[...] Toda ideia de avaliação, de responsabilização, é ruim para aquele que não está bem. Para quem vai mal o problema é do avaliador. Quem é bem avaliado diz que a avaliação é ótima e que esse resultado é fruto de seu próprio esforço. Não conheço avaliação sem problemas, mas pior é deixar as pessoas na escuridão. Informar à sociedade sobre a situação do ensino, educá-la para que cobre melhoria dessa qualidade e muni-la de informação significa dar-lhe instrumentos de mobilização, de pressão social.

Um prefeito de uma cidade nordestina me procurou porque sua cidade tinha um dos piores Ideb do País. No entanto, ele achava que estava tudo certo na educação municipal. O prefeito estava muito preocupado e veio me perguntar o que deveria fazer. Se não houvesse o Ideb e sua

divulgação na mídia, provavelmente, esse prefeito não iria promover mudanças na educação de sua cidade. É preciso entender que escola boa tem merenda, tem professor, tem salário bom etc. Essas coisas são importantes, mas são meios. Escola boa mesmo é aquela em que o aluno aprende.

[...] Os sindicatos têm uma reação não muito simpática a qualquer avaliação. Isso porque veem a avaliação como uma forma de procurar culpados. Nós temos tentado desfazer esse discurso. Hoje podemos dizer que o diálogo tem avançado. Temos a capacidade de escutar e podemos mudar, quando for preciso.

**Fonte:** elaboração própria.

No exemplo da Nova Escola, o entrevistado Fernando Haddad (MEC) constrói uma abordagem positiva das avaliações externas, ancorada em argumentos de apoio que se vinculam ao *discurso da governança*, ao *discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação* e ao *discurso da qualidade*. O encadeamento argumentativo destaca o monitoramento de metas educacionais, o Ideb, a realização de diagnósticos e intervenções orientadas por dados, a avaliação censitária, a Prova Brasil e a verificação do direito ao aprendizado como parte de um arsenal estratégico voltado “para vencer a guerra contra o ensino de má qualidade”. Mesmo tangenciando pontualmente o *discurso crítico*, ao ponderar em relação ao ranqueamento ou ao defender o investimento público em educação, o enunciado realiza essencialmente a sustentação da avaliação externa.

No exemplo da Revista Pátio, o repórter Marcos Giesteira aborda a temática da avaliação em larga escala a partir do seu alinhamento com a reforma educacional global impulsionada por organismos multilaterais. Mobiliza argumentos de apoio ancorados no *discurso do capital humano*, construindo um ordenamento argumentativo que valoriza indicadores e padrões internacionais propostos pela OCDE, a meritocracia e o ranqueamento dos sistemas educacionais a partir do Pisa (OCDE), e o foco nas áreas básicas do currículo - Leitura, Matemática e Ciências. Dessa forma, defende que “é preciso comparar-se com os melhores sistemas educacionais do mundo para saber como está a aprendizagem no próprio país”.

Por sua ordem, no exemplo da Presença Pedagógica, o entrevistado Reynaldo Fernandes (Inep), mobiliza argumentos de apoio às avaliações em larga escala que gravitam ideologicamente o *discurso das políticas e práticas escolares eficazes*, o *discurso da governança* e o *discurso do capital humano*, principalmente. A sequência argumentativa sustenta: a replicação de políticas de outros países, as metas verticais de crescimento do desempenho das redes e escolas, o alinhamento da avaliação, do currículo e das metas com os



países da OCDE e o Pisa, o gerencialismo do governo federal nas escolas públicas – estaduais e municipais, a responsabilização dos professores e gestores, valorização de indicadores como o Ideb, defesa da responsabilização dos profissionais da escola, prestação de contas e controle social da educação. Há também certa visão dos sindicatos como adversários das “reformas”, mas defendendo a importância da negociação com os mesmos.

#### **4.6.2 Positiva/favorável com ressalvas**

O Quadro 31 elenca exemplos com enunciados das revistas que manifestam a abordagem/opinião *positiva/favorável com ressalvas*, seguindo o mesmo padrão do quadro anterior.

**Quadro 31** - Exemplos com enunciados que manifestam a abordagem/opinião *positiva/favorável com ressalvas*.

**Maria Alice Setubal, presidente do conselho de administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC** [NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal – Elisângela Fernandes]

[...] Trata-se de um problema político, sustentado também pelo discurso de que o salário não impacta a qualidade. Fico indignada quando um economista escreve páginas e páginas para dizer que o salário não é importante, que em determinado lugar paga-se mais e o resultado das avaliações é pior do que onde se paga menos.

[...] Se tiver de responder sim ou não, digo não. Não vamos atingir a qualidade investindo cerca de 2 mil reais por aluno ao ano. Os investimentos têm de chegar a 7% do Produto Interno Bruto (PIB) pelo menos.

[...] A penalização das escolas com baixo desempenho nas avaliações, o que, por sua vez, pode criar uma desigualdade maior ainda. Se analisarmos de forma mais profunda o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), veremos que os piores resultados estão localizados nos municípios pobres do Norte e Nordeste e nas regiões periféricas das metrópoles. É aí que existe o maior problema. Em geral, são escolas com muitos problemas, como violência, indisciplina, ausência de professores, rotatividade e pouca qualificação.

[...] Sem dúvida. Precisamos de uma discriminação positiva, um sistema de incentivo específico pensado para cada lugar. Quem está mal não pode ser penalizado por isso.

[...] Em diversos pontos. O primeiro é não ter valorizado o ensino com seriedade, recursos e investimentos na carreira docente. Era o mínimo a ser feito. Coloca-se a Educação como prioridade no discurso, e não na prática. Prioridade não é fazer discurso. É a presidente da República se reunir com governadores e prefeitos e encontrar pontos de consenso e fazer acordos. Se não, vamos continuar melhorando na inércia.

[...] Nem sempre. É possível burlar o índice, melhorando os números com a redução da reprovação dos estudantes, por exemplo. Outro problema é que ele leva em consideração a nota média, ou seja, as

escolas podem investir no aprendizado dos melhores e deixar de lado quem tem mais dificuldade. Além disso, o Ideb não dá conta de tudo, nem é esse o intuito, pois ele é só um instrumento. O uso que se faz dele muitas vezes é equivocado e a responsabilidade disso não é do Ministério da Educação (MEC). É de quem pensa que ter um bom Ideb é o mesmo que dizer que todos vão bem. O fundamental nesse momento é levar os resultados para dentro das escolas, fazer com que as pessoas compreendam como ele funciona e se apropriem disso para entender por que a garotada vai mal.

**Terezinha Nunes, docente e pesquisadora, Universidade de Oxford (Inglaterra)** [RP.T08 ed. 57 fev. 2011 – Diálogo entre pesquisa e escola - Revista Pátio]

O processo de ensino-aprendizagem da matemática também é um problema em outros países?

As comparações internacionais mostram que os níveis de desempenho nas mesmas provas variam de modo significativo entre países diferentes. Alguns sempre se saem bem, outros sempre mostram resultados baixos, e outros oscilam, melhorando em alguns anos, porém demonstrando quedas nos resultados em outros anos.

O que faz com que certos países tenham bons resultados?

As comparações internacionais devem ser interpretadas cuidadosamente, já que não podem ser vistas como medidas somente da eficácia do ensino escolar. sabemos, por exemplo, que as diferenças socioeconômicas têm consequências para o sucesso escolar. Em alguns países, como a Finlândia, as diferenças socioeconômicas são muito pequenas; portanto, espera-se que o resultado dos alunos seja em média mais alto e

homogêneo. Em outros países, como os Estados Unidos e a Inglaterra, existem diferenças socioeconômicas marcantes, embora não sejam comparáveis às diferenças existentes no Brasil.

Por que tais diferenças não são comparáveis?

Uma criança pobre na Inglaterra tem acesso a alimentação e saúde básicas, enquanto as mães têm acompanhamento durante todo o

período pré-natal e visitas de uma especialista após o nascimento do bebê para orientá-las no cuidado infantil. O acesso a alimentação, saúde e orientação nos cuidados infantis não é o mesmo no Brasil. Outra diferença importante entre países é o acesso à educação pré-escolar, que em muitos países pode começar aos 3 ou 4 anos, dando às crianças uma aceleração inicial quando elas ingressam na escola, porque já começam socialmente adaptadas ao ambiente e tendo algum conhecimento preparatório construído na pré-escola. Finalmente, em muitos países, existe uma tradição de ensino particular, além do ensino escolar. Nos países em que o ábaco é utilizado, é comum que as crianças frequentem aulas particulares para dominar tal uso. Logo, seria ingênuo concluir que podemos simplesmente importar para o Brasil as características dos sistemas educacionais que apresentam melhores resultados nessas comparações.

Que lições podem ser retiradas das avaliações internacionais?

Feitas essas ressalvas, não se pode esquecer que o desempenho do Brasil nas comparações internacionais revela o mesmo que as provas feitas por professores brasileiros para estudantes brasileiros: o ensino de matemática precisa ser melhorado. O Brasil tem dado passos importantes para melhorar o ensino, como, por exemplo, a análise de livros didáticos, que identifica aqueles que são

mais adequados, bem como a biblioteca do professor, que facilita o acesso a livros que possam contribuir para a sua formação continuada. Contudo, o país não utiliza os recursos disponíveis em sua plenitude. Existem fortes grupos de pesquisa em educação matemática e pesquisadores de renome internacional que poderiam contribuir para a melhoria do ensino, mas cujo trabalho ainda não é aproveitado.

**Sérgio Haddad, coordenador geral, ONG Ação Educativa** [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação (reportagem) - Marita Andrade]

[...] Sérgio Haddad, coordenador geral da ONG Ação Educativa, que atua nas áreas da educação e da juventude, concorda com a diretora e acrescenta que apenas a vontade política dos governantes não é suficiente para a efetivação do direito à educação. “Sem o envolvimento da sociedade será muito difícil fazer da educação uma prioridade. Não adianta apenas o discurso das elites, se quem faz a educação e tem seus filhos na escola pública não participa deste processo”, argumenta Haddad.

[...] Sérgio Haddad, coordenador da ONG Ação Educativa, diz que isso é um avanço em relação à prioridade dada anteriormente apenas ao Ensino Fundamental. Além disso, o Plano traz para a esfera federal o controle da gestão, baseado em indicadores e metas. Nesse sentido, amplia a dimensão da participação do governo com relação aos planos anteriores. “Mas o mais importante é que agora temos um Plano com possibilidade de discutir e interferir nos seus rumos e destinos. Para tanto é fundamental o envolvimento da sociedade neste debate”, argumenta.

[...] Já o coordenador da ONG Ação Educativa, Sérgio Haddad, considera que, para garantir o sucesso do PDE, é preciso corrigir alguns “pontos fracos”. Ele considera o PDE pouco enfático na participação dos atores que envolvem a comunidade educacional: professores, trabalhadores da educação, diretores, pais e alunos. “Tais atores deveriam estar desde o princípio envolvidos no estabelecimento das metas e dos compromissos para ampliar o controle social sobre os destinos da educação. O Plano também dá pouca ênfase ao fazer pedagógico e não é acompanhado de um discurso que valoriza a ação educacional dos professores”, argumenta Haddad.

**Fonte:** elaboração própria.

No exemplo da Nova Escola, a entrevistada Maria Alice Setubal (Cenpec) constrói uma abordagem positiva/favorável com ressalvas, por meio de argumentos de ressalva que se vinculam ao *discurso crítico* e ao *discurso da equidade*. O encadeamento argumentativo busca contrastar com o ponto de vista dos economistas da educação, sustentando a defesa da ampliação do investimento em educação, da melhoria da remuneração e da carreira docente, bem como das condições de trabalho dos profissionais da educação, na condição de ações que impactam a qualidade do serviço educativo e dos resultados educacionais. Trata-se de uma visão mais sociológica e pedagógica da problemática educacional que se opõe a responsabilização punitiva e defende a importância de contextualizar os desempenhos escolares, inclusive levando em conta a influência do nível socioeconômico dos estudantes nesses desempenhos e o princípio da equidade: “Precisamos de uma discriminação positiva,

um sistema de incentivo específico pensado para cada lugar. Quem está mal não pode ser penalizado por isso”. Por fim, há ressalvas em relação aos limites da avaliação em larga escala e os aspectos da qualidade escolar não mensurados pelos testes padronizados.

Na Presença Pedagógica, os enunciados de Sérgio Haddad (ONG Ação Educativa) apresentam argumentos de ressalva ligados ao *discurso crítico*, que se ancoram na defesa da participação da sociedade e da comunidade escolar na definição de planos, metas e indicadores educacionais, bem como na valorização dos profissionais da educação básica. O enunciador considera o Ideb, a Prova Brasil e o Saeb mais como ferramentas para subsidiar os planos educacionais do governo, sem deixar de criticar a falta de envolvimento dos atores locais da escola na construção de tais planos: “Tais atores deveriam estar desde o princípio envolvidos no estabelecimento das metas e dos compromissos para ampliar o controle social sobre os destinos da educação”.

No exemplo da Revista Pátio, o enunciado de Terezinha Nunes (Universidade de Oxford, Inglaterra), sob a influência do *discurso crítico* e do *discurso da equidade*, entrelaça argumentos de ressalva às avaliações internacionais, reconhecendo o peso do contexto socioeconômico no sucesso escolar e das diferenças de desenvolvimento entre os países. Ao mesmo tempo, reconhece o valor informacional das avaliações internacionais e nacionais para evidenciar problemas no ensino e no aprendizado da Matemática, em especial na rede pública de ensino. Além disso, defende que a solução dos impasses de qualidade da nossa educação básica passa por amplas políticas e pela responsabilidade educacional do governo.

#### 4.6.3 *Negativa/desfavorável*

Por sua vez, o Quadro 32 traz exemplos de enunciados que manifestam a abordagem/opinião negativa/desfavorável, seguindo o padrão dos quadros antecedentes.

**Quadro 32** - Exemplos com enunciados do *corpus* que manifestam a abordagem/opinião negativa/desfavorável.

**Emilia Ferreiro, docente, Instituto Nacional Politécnico, México** [NE.T47 ed. 240 mar 2011 - O Pisa além do ranking (reportagem) - Fernanda Salla]

Apesar de sua inegável influência nas políticas públicas e nas salas de aula, o Pisa não está isento de ressalvas. No artigo *La Internacionalización de la Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Básica*, a argentina Emilia Ferreiro aponta que é bom tê-las em mente para não "aplicar cegamente as receitas dos organismos internacionais, aqueles que atuam como se soubessem de tudo de antemão". Uma primeira crítica mira o interesse principal do exame: a aquisição de competências. De acordo com a especialista, essa perspectiva coloca o ensino de

conteúdos em segundo plano, o que é um erro, já que é fundamental conhecer as teorias e ideias estruturantes de cada área. Assinalando a falta de diálogo dos exames internacionais com as culturas latino-americanas, Emilia afirma que a prova não consegue medir o que, de fato, se ensina. Para que isso ocorra, seria preciso que o exame considerasse o currículo de cada país. Por fim, a pesquisadora considera injusto responsabilizar apenas as instituições escolares pelos maus resultados, uma vez que os problemas da Educação têm raízes que vão da desigualdade social à falta de capacitação. Um bom caminho, diz Emilia, seria inspirar-se no exemplo da Finlândia, onde a profissão docente é valorizada. "Quando poderemos dizer algo assim na América Latina?", questiona ela.

**Andréa Serpa, docente e pesquisadora, Universidade Federal Fluminense – UFF [RP.T24 ed. 65 fev. 2013 – Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira – Andréa Serpa]**

[...] Proponho ampliar o debate sobre os exames externos do Estado avaliador, refletindo sobre suas múltiplas dimensões — técnica, política, sociocultural e pedagógica —, seu impacto e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Apesar de apresentá-las separadamente, é preciso que fique claro que são dimensões indissociáveis, múltiplas, que só podem ser refletidas e compreendidas em sua complexidade de interações e tensões. Também é possível incluir nesse debate muitas outras dimensões: psicológica, econômica, antropológica, histórica, etc.

Naturalmente, ao tomar como referência uma rede municipal, precisamos dimensionar esse debate dentro de seus limites e ter sua atuação apenas como uma entre muitas experiências que vêm sendo desenvolvidas em tantos outros municípios, estados e países.

A rede municipal do Rio de Janeiro, que conta hoje com pouco mais de mil escolas do ensino fundamental, passou por grandes reviravoltas no currículo, tendo a questão da avaliação uma centralidade fundamental na implementação e no controle dessas reformas curriculares. Entre 2001 e 2006, a rede tinha uma organização escolar mista: três primeiros anos ciclados e os seguintes organizados em séries — e, portanto, com possibilidade de reprovação.

Em 2007, a Secretaria de Educação resolveu ciclar toda a rede, com aprovação automática e exames externos no final do período. Tal mudança encontrou forte resistência, principalmente entre os professores do segundo segmento (antigas 5a a 8a séries) e os familiares dos alunos. Em 2008, a nova gestão assumiu, com a promessa de acabar com a chamada “aprovação automática” — o que, na realidade, vigorou em todo o sistema, da alfabetização à 8a série, apenas no ano letivo de 2007 — e estabelecer um controle rígido através de exames externos.

Esses exames, produzidos pela Secretaria de Educação, são precedidos por uma série de prescrições curriculares, como mapa de descritores por séries, apostilas de atividades, orientações docentes, sucedidos por ranqueamento e premiações de escolas, docentes, gestores e alunos. Apesar de não ser abolido, o referencial curricular pedagógico conhecido como multieducação torna-se obsoleto nas escolas.

As primeiras provas recebidas chamaram atenção de muitos professores por suas deficiências técnicas: enunciados e questões mal formulados, exigência do cartão resposta para crianças ainda pequenas, conteúdos que, ao serem simplificados, produzem uma deturpação conceitual, questões que se repetem ao longo do ano, questões tão dúbias que nem mesmo os

professores compreendem ou conseguem chegar a um consenso sobre a resposta correta.

diante dos resultados, muitos começam a se questionar sobre a validade desse instrumento para produzir uma informação relevante ou consistente sobre a realidade escolar vivida. Percebem que um instrumento de múltipla escolha, que só permite examinar um conhecimento reduzido e fragmentado, único para realidades tão díspares, apresenta tantas limitações que acaba por produzir informações parciais, deturpadas e/ou irreais.

Apesar das muitas limitações desses instrumentos, eles não são tomados como apenas uma fonte possível de informações, mas como a fonte privilegiada de informações, gerando grandes conclusões, que são produzidas e publicizadas sem o cuidado técnico e ético de cruzar os dados com outras informações relevantes.

Outro aspecto técnico relevante é que, em muitos países que adotam o sistema de exames externos, estes fazem parte de um processo de avaliação

sistêmica, onde currículos, gestores, infraestrutura e recursos são também objetos de avaliação. A escola é pensada em um conjunto de fatores, os quais produzem determinado contexto, que a sociedade lê como sucesso ou fracasso escolar.

No Brasil, a avaliação da própria gestão, o uso adequado ou não de recursos públicos, a logística, a burocracia, os recursos humanos e físicos simplesmente desaparecem da avaliação, sobrando apenas a análise dos resultados dos alunos e professores. Com essa simplificação, o exame é somente um processo de responsabilização dos professores e alunos pelo sucesso/fracasso escolar, cabendo ao Estado avaliar não a escola — instituição pela qual é responsável — em suas múltiplas facetas, mas apenas os sujeitos. Contudo, a dimensão técnica é só uma das questões que podemos abordar ao pensar o Estado avaliador e as políticas centradas nos exames.

A LdB no 9.394/96, produzida no calor da redemocratização do país, mesmo não sendo a LdB dos sonhos de muitos de nós, trouxe avanços significativos e alguns desafios para nossas escolas: o sonho da gestão democrática, a busca de um projeto político-pedagógico que possibilitasse a construção de autonomia e identidade para cada unidade escolar, a possibilidade de elaborarmos um currículo significativo com nossos alunos — sonhos, buscas, possibilidades enterradas diante dos materiais pré-fabricados, massificados,

homogeneizados. Os exames externos chegam à escola esvaziando as discussões pedagógicas, políticas e sociais, regulando os currículos, as práticas docentes e, subsequentemente, a própria formação docente.

Transformado em um executor de tarefas, o professor perde ainda mais seu lugar de intelectual e passa a ser mero depositário de informações e coletor de dados, reproduzidor de uma educação bancária, como nos ensinou Paulo Freire, mestre esquecido nestes dias sombrios. O gestor e a equipe técnico-pedagógica são reduzidos a burocratas, tendo grande parte de seu tempo absorvido pelo preenchimento de planilhas e relatórios.

Os discursos produzidos sobre a escola democrática, emancipada, crítica, na prática são embotados por ações controladoras, centralizadoras e autoritárias, que retiram cada dia mais das escolas e dos professores a possibilidade de construção de projetos sociais alternativos

àqueles que o Estado deseja impor.

Que projetos são esses? Nossa entrada no século XXI é marcada pela discussão sobre o respeito à diversidade cultural, sobre a necessidade de aprendermos a conviver com nossas diferenças e a importância de deixarmos de compreender essas diferenças como deficiências. No entanto, a regulação dos exames sobre nossos currículos aponta exatamente na direção contrária. O processo civilizatório idealizado pela modernidade continua em curso e mostra suas garras, impondo-nos, através das provas padronizadas, sua lógica como a única correta, sua cultura como superior, seus conhecimentos e saberes como os únicos que têm validade.

Os paradigmas positivistas ganham roupa nova no pensamento neotecnicista sem, contudo, afastar-se de sua essência: os seres humanos podem ser medidos por um parâmetro comum, produzido cientificamente, neutro e objetivo, que nos fornecerá dados neutros e objetivos para um controle efetivo do produto final. E que produto final é este? Um sujeito mais educado? Mais culto e letrado?

O produto final continua sendo o mesmo que foi produzido nas décadas da escola pensada pela ditadura militar: aqueles (poucos) que melhor se ajustam à forma, que mais se aproximam do modelo preestabelecido como ideal pelas elites hegemônicas, talvez possam ser “aproveitados” pelo sistema (mercado) e servir como exemplo para os discursos meritocráticos; tornam-se a exceção que o discurso transforma em regra. E aqueles (muitos) que não conseguem ajustar-se serão descartados, excluídos e rotulados como seres humanos “insuficientes”.

O produto final continuará sendo um só: fracasso e exclusão de milhares de sujeitos, um enorme funil pelo qual apenas alguns conseguirão passar; uma lição que a história da educação nos ensina já faz muito tempo, mas que parece ser desconhecida por muitos gestores, para quem a escola é apenas mais uma “empresa” como outra qualquer. Os exames externos, uniformes e planificadores, não produzem mais qualidade para a educação. Produzem o mesmo que qualquer exame produz: seleção e exclusão. O que produz qualidade de ensino é investimento no ensino.

**Xavier Bonal, docente, Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha** [PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa (artigo de opinião) - Xavier Bonal]

Ainda que esta hipótese pareça ser muito simples, deve assinalar-se que a política educativa nem sempre se centrou nos professores como fator chave da aprendizagem ou como atores fundamentais da mudança educativa. Por exemplo, até há algumas décadas, as reformas educativas para assegurar a aprendizagem enfatizavam a produção de teacher proof materials.

Assim, um desenho adequado do curriculum devia atuar como um antídoto para a suposta baixa qualidade do ensino e como um mecanismo para garantir o chamado back to basics, isto é, o regresso ao ensino do conhecimento tradicional essencial. A melhor reforma educativa era, pois, aquela que podia neutralizar a má qualidade e, sobretudo, a ideologia de esquerda de alguns professores. A Nova Direita, por exemplo, liderada por Margaret Thatcher em Inglaterra, foi particularmente ativa no impulso a reformas educativas que pressupunham uma clara erosão do prestígio dos professores e punham em questão a sua profissionalidade.

Nos países em desenvolvimento, os programas de ajustamento estrutural empreendidos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, na década de 1980, repercutiram-se em reformas educativas dirigidas ao corte na despesa pública em educação através da redução dos salários dos professores e, por vezes, pela substituição de professores por outros profissionais sem credenciais. Os resultados dessas políticas são conhecidos: em muitos países em desenvolvimento, tiveram efeitos devastadores na qualidade educativa da escola pública e na alta taxa de abandono do sistema de professores qualificados.

Hoje em dia, o cenário parece ser diferente. A aprendizagem é o novo mantra das reformas educativas, palavra-chave da última estratégia educativa do Banco Mundial para o ano 2020. Paradoxalmente, os professores parecem ser o único input educativo que continua a ser relevante para compreender a aprendizagem. A alta correlação entre a qualidade docente e o desempenho dos alunos no Pisa (Programme for International Student Assessment) é uma das características mais visíveis do sistema educativo finlandês, modelo admirado pelos países mais desenvolvidos.

A nova ênfase na qualidade dos professores como fator de melhoria do rendimento académico é evidenciada no trabalho de autores como Eric Hanushek, que chegou a propor uma política educacional de “des-seleção” de professores. De acordo com Hanushek, a expulsão do sistema de professores menos eficazes produziria, sem dúvida, um efeito positivo nos resultados escolares.

Portanto, não é por acaso que um dos novos métodos “científicos” que o Banco Mundial e muitos governos nacionais estão a utilizar para analisar o rendimento escolar consiste em calcular o valor acrescentado que os recursos humanos supõem na comparação dos resultados educativos. A questão a ser respondida é então a seguinte: que parte do desempenho educativo é explicável pela qualidade dos professores, mantendo constantes outras variáveis, como a origem social dos alunos ou o contexto social da escola?

A consequência, em termos de responsabilidades em política educativa, é evidente: se algumas escolas de zonas desfavorecidas e com estudantes carenciados conseguem obter bons resultados educativos, então todos os professores que trabalham no mesmo tipo de escola também o podem fazer. Os professores são considerados, portanto, os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Mas esse protagonismo também os coloca no lugar de potenciais vítimas, quando se trata de encontrar os culpados do fracasso escolar ou do baixo rendimento global do sistema.

Paradoxalmente, depois de décadas de investigação educacional sobre a eficácia da escola, sobre o efeito da introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na sala de aula, ou mesmo sobre os efeitos de certos métodos de ensino no desenvolvimento neuronal das crianças (como no caso do denominado “Baby Einstein”), ou seja, depois de décadas a ignorar o fator humano na mudança educativa, os professores parecem estar de volta como agentes cruciais do processo de aprendizagem. No entanto, fica a dúvida se esta nova centralidade discursiva do papel do professor se traduz eficazmente em condições de confiança no trabalho de ensino e na sua autonomia para levar a cabo a mudança educativa.

As reformas educativas baseadas nos professores situam-se no contexto das tendências



globais das reformas da gestão e prestação de contas no setor público. Os novos métodos de avaliação de professores, o novo desenvolvimento do currículo baseado em competências, os novos processos de descentralização e autonomia da escola, mais do que gerar confiança no labor dos professores, parecem colocar mais pressão sobre seu trabalho e desempenho diários e transferir a responsabilidade do desempenho dos alunos para os próprios professores.

A grande maioria destas políticas ignora o contexto social em que se desenvolve o trabalho dos professores e as condições estruturais do processo de aprendizagem. Além disso, os mecanismos baseados em incentivos raramente estão relacionados com o trabalho e desempenho nas escolas em zonas desfavorecidas. Isto tende a exagerar o efeito perverso de enviar os melhores professores para as melhores escolas e deixar os profissionais menos brilhantes — possivelmente aqueles que Hanushek quer eliminar do sistema — nos centros escolares mais pobres.

Felizmente, os professores não assumem acriticamente esta nova vaga de reformas educativas. Algumas respostas são de acomodação e de adaptação, mas outras são de aplicação seletiva das reformas, de instrumentalização e mesmo de resistência. É nessa relativa autonomia dos professores que reside a possibilidade de resistir a um modelo que, em última análise, visa aplicar a lógica do management empresarial aos serviços públicos e, sobretudo, responsabilizar os atores, e não as políticas, pelos possíveis males do sistema.

**Fonte:** elaboração própria.

No exemplo da Nova Escola, o enunciado de Emilia Ferreiro (Instituto Nacional Politécnico, México) aborda de forma negativa ou desfavorável avaliações internacionais como o Pisa (da OCDE), derivando do *discurso crítico* um conjunto de argumentos de recusa às avaliações internacionais. Dessa forma, a enunciativa constrói uma trama argumentativa de crítica contundente ao processo de internacionalização da avaliação, às “receitas” dos organismos internacionais para a educação dos países, à matriz de referência curricular da avaliação centrada no paradigma das competências, à padronização curricular a despeito das especificidades curriculares e culturais dos países, à culpabilização dos profissionais da escola, ao escamoteamento da ligação entre desigualdade social e qualidade escolar.

Na Presença Pedagógica, Xavier Bonal (Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha) projeta sua abordagem negativa/desfavorável por meio de argumentos de recusa ligados ao *discurso crítico*. Para o enunciador, a avaliação externa e em larga escala é parte de uma lógica gerencial do setor privado que impregna uma reforma educacional global impulsionada por organismos internacionais. Tal reforma precariza o trabalho docente e culpabiliza os profissionais da educação básica, ao “transferir a responsabilidade do desempenho dos alunos para os próprios professores”, defende o enunciador.

Na Revista Pátio, o artigo de Andréa Serpa (UFF) também manifesta argumentos de recusa, no âmbito do discurso crítico, ao associar avaliação em larga escala e neotecnicismo na educação brasileira, que marca a emergência do Estado avaliador. A enunciadora desenvolve sua argumentação a partir do caso da rede municipal do Rio de Janeiro, que articulou reformas curriculares, avaliação externa, alinhamento do material didático e da formação continuada ao currículo e a matriz da avaliação, além de “ranqueamento e premiações de escolas, docentes, gestores e alunos” em função do desempenho aferido pelos testes padronizados. Há uma recusa ao paradigma positivista de avaliação, que serviria essencialmente para “ações controladoras, centralizadoras e autoritárias”.

#### 4.6.4 Manifestação implícita da abordagem/opinião

O Quadro 33 organiza exemplos com enunciados que manifestaram sua abordagem/opinião sobre a avaliação externa de forma implícita ou indireta. Espera-se com esses exemplos ilustrar o modo como enunciadores podem projetar uma imagem (favorável ou não) da avaliação externa, por meio de diferentes estratégias de implicitude ou de abordagem indireta, que carregam apreciações pressupostas ou se ancoram em argumentações subjacentes, criando efeitos de sentido em relação a sua utilidade, pertinência, validade, precisão, adequação.

**Quadro 33** – Exemplos com enunciados que manifestam abordagem/opinião sobre a avaliação externa de forma implícita ou indireta.

Revista	Enunciado (exemplo)
Nova Escola	<p><b>Débora Menezes, jornalista - repórter, Nova Escola</b> [NE.T24 ed. 209 jan./fev. 2008 - Combate à defasagem (notícia) - Débora Menezes]</p> <p><i>Combate à defasagem</i></p> <p><i>Secretarias municipal e estadual de Educação de São Paulo inovam ao propor a recuperação desde o início do ano letivo</i></p> <p>Os professores das redes estadual e municipal de São Paulo, que voltam às aulas agora, em fevereiro, vão encontrar uma novidade preparada pelas secretarias de Educação: aulas de recuperação de Língua Portuguesa e Matemática (do 1º ano ao Ensino Médio) durante os primeiros meses letivos.</p> <p>Juntas, as duas redes atendem a quase 20% dos alunos brasileiros e a iniciativa (surpreendente por se tratarem de duas administrações distintas) é bastante elogiável, na medida em que visa aperfeiçoar a qualidade do ensino oferecido num momento em que todas as avaliações mostram que nossos estudantes</p>

	<p>estão entre os piores do mundo. No estado e na cidade mais rica do Brasil, a situação não é diferente. Em Língua Portuguesa, 45% dos estudantes da 4ª série não escrevem nem lêem plenamente (como está no destaque abaixo). Em Matemática, mais de 70% dos estudantes da mesma série não conseguem fazer as quatro operações, segundo dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saesp, de 2005 (até o fechamento desta edição, os dados de 2007 ainda não haviam sido divulgados).</p>
<p><i>Revista Pátio</i></p>	<p><b>Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio</b> [RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira]</p> <p>Números Negativos</p> <p>O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstra que ainda há muito a ser feito para melhorar o ensino da matemática</p> <p>Além de provocar temor em muitos estudantes, a matemática representa um dos maiores problemas da educação brasileira. Cercada de preconceito e de deficiências, a disciplina apresenta um quadro dramático que se comprova nas diversas avaliações promovidas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual apenas uma pequena parcela dos alunos demonstra ter o nível desejado de conhecimento, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que geralmente classifica o Brasil entre as últimas posições.</p>
<p><i>Presença Pedagógica</i></p>	<p><b>Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica</b> [PP.T08 ed. 91 fev. 2010 - Avaliar para ensinar e aprender com qualidade (reportagem) - Marita Andrade]</p> <p><i>Avaliação sistêmica</i></p> <p>As avaliações também são uma das ferramentas usadas pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal para direcionarem as políticas públicas na área educacional. Muitas ações e investimentos são articulados com base nas avaliações realizadas pelo governo.</p> <p>As avaliações <i>sistêmicas</i> feitas em larga escala, servem para diagnosticar qualidade da educação em diversos níveis do ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.</p> <p>Atualmente Governo Federal, por meio Ministério da Educação utiliza os seguintes instrumentos de avaliação: a Prova Brasil, o Saeb, a Provinha Brasil, o Enem, o Enade e o Sinaes.</p> <p>A Prova Brasil e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações organizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino na 4º e 8ª série do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino</p>

<p>Médio.</p> <p>As questões das provas são elaboradas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos currículos das redes estaduais e municipais de ensino. As provas trazem questões de Língua Portuguesa e Matemática com ênfase em leitura e resolução de problemas. A partir dos resultados dessas avaliações, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação definem as ações e investimentos que irão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.</p> <p>Por meio desses resultados e das taxas de aprovação escolar o Inep calcula o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb não é uma avaliação. É um índice educacional que indica a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. Leia mais sobre o Ideb em nosso site <a href="http://www.presencapedagogica.com.br">www.presencapedagogica.com.br</a></p> <p>A Provinha Brasil é aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e busca avaliar os processos de alfabetização e letramento oferecidos às crianças. Por meio dessa avaliação, os professores acompanham e verificam habilidades e dificuldades dos alunos. O objetivo da Provinha Brasil é fazer com que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade.</p>
--

**Fonte:** elaboração própria.

No exemplo da Nova Escola, a repórter Débora Menezes, ao noticiar iniciativas das Secretarias municipal e estadual de Educação de São Paulo no “combate à defasagem” no aprendizado, por meio da estratégia de recuperação paralela desde o início do ano letivo, aborda de forma positiva a avaliação externa, mas não diretamente ou explicitamente. No caso, o relato da enunciadora pressupõe logicamente que as avaliações externas são um bom instrumento para informar a gestão do sistema educacional e as intervenções pedagógicas nas escolas. Ao elogiar explicitamente as iniciativas de gestão educacional acaba por elogiar indiretamente as avaliações que dão sustentação a tais iniciativas, já que se reconhece sua validade para evidenciar os problemas de qualidade no aprendizado. Ao citar dados do Saesp para fundamentar seus argumentos, tacitamente os aceita como válidos, legítimos e úteis socialmente. Além do mais, há toda uma sintonia com o *discurso da governança educacional*, com argumentos subjacentes que estão orientados para a abonação das avaliações em larga escala, ainda que a opinião não tenha sido expressa de forma explícita ou direta.

Na Presença Pedagógica, a repórter Marita Andrade projeta no enunciado uma conotação positiva ao definir as avaliações externas como “ferramentas” que “servem para diagnosticar qualidade da educação” e direcionar “as políticas educacionais públicas na área educacional”. Como foco na discussão da avaliação externa da alfabetização, o enunciado incorpora termos do *discurso da governança* e a intencionalidade do *discurso de*

*popularização das avaliações*, disseminando que “o objetivo da Provinha Brasil é fazer com que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade”. Mesmo não existindo uma opinião explícita favorável às avaliações externas, o relato enunciado associa tal modalidade avaliativa a um conjunto de “descritores” com conotação social positiva – ‘qualidade da educação’, ‘diagnóstico da educação’, ‘melhoria do ensino’, ‘verificação do direito à aprendizagem’ etc.

No exemplo da Revista Pátio, o repórter Marcos Giesteira tematiza os problemas de qualidade no aprendizado de Matemática da educação básica brasileira, ao argumentar que “o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstra que ainda há muito a ser feito para melhorar o ensino da matemática”. Esse argumento pressupõe que os relatórios técnicos dessas avaliações – Pisa, Saeb - fornecem evidências válidas, fidedignas e úteis para o aprimoramento das redes e unidades escolares. Em resumo: o enunciador constrói um relato que acaba por valorizar, indiretamente, a própria avaliação externa como procedimento efetivo no diagnóstico da qualidade educacional.

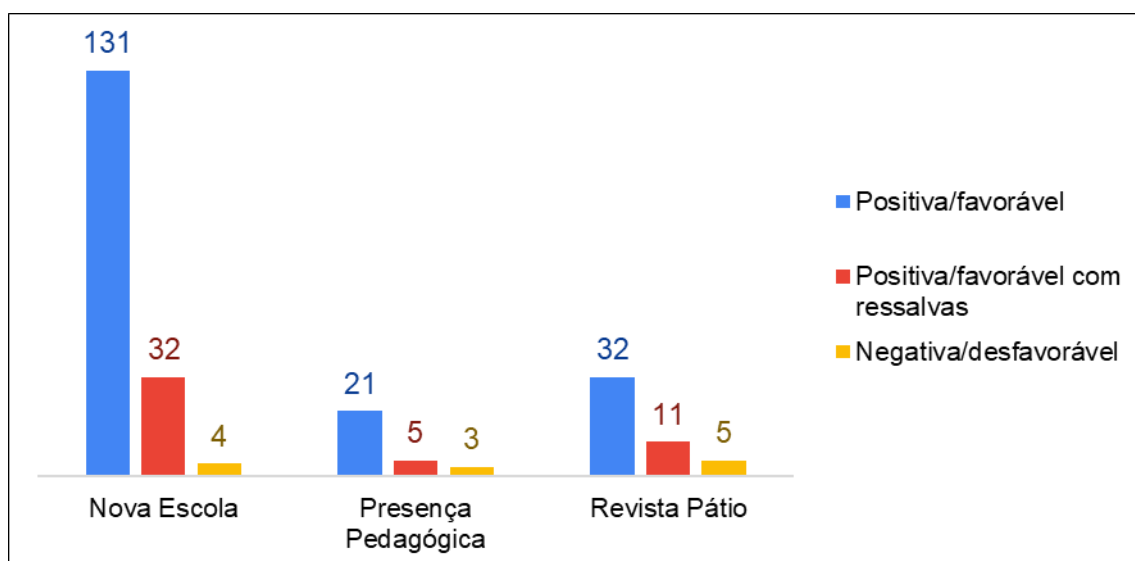
Esses exemplos mostram que marcas discursivas e argumentos subjacentes podem ser suficientes para projetar uma conotação positiva da avaliação em larga escala. Essa abordagem indireta ou implícita ocorre também em relação aos demais posicionamentos - positivo com ressalvas ou negativo – e com vozes externas. Ainda que mais recorrentes, a escolha da abordagem/positiva de vozes internas deve-se principalmente para facilitar a comparação, deslocando a atenção para os mecanismos de construção da implicitude: conotação positiva por meio de relato descritivo e de seleção lexical; apreciação indireta por meio de pressupostos e subentendidos; entre outros mecanismos.

#### **4.6.5 Aplicações exploratórias do descritor *abordagem/opinião***

Este item analisa os dados oriundos de aplicações exploratórias do descritor “abordagem/opinião” no *corpus* da pesquisa. Além da mensuração das ocorrências desse descritor entre sujeitos/enunciadores em cada revista, há cruzamentos em relação a variáveis como o tipo de voz em relação a procedência (se ator interno ou externo ao periódico), o campo socioinstitucional dos sujeitos, a caracterização da relação entre enunciadores de uma mesma reportagem e a abordagem/opinião dos atores individuais externos de cada revista.

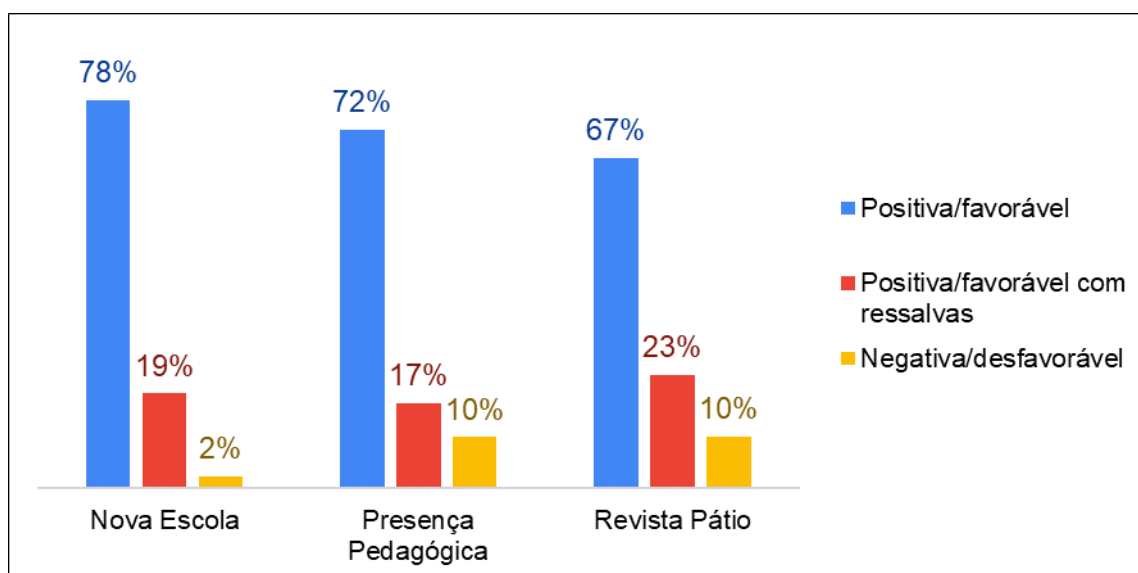
O Gráfico 19 e o Gráfico 20 expõem, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos enunciadores no que diz respeito à abordagem da avaliação externa em seus enunciados, ou melhor, a opinião direta ou indireta manifestada pelos sujeitos que circularam nas revistas.

**Gráfico 19** – Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por abordagem/opinião (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 20** - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por abordagem/opinião (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

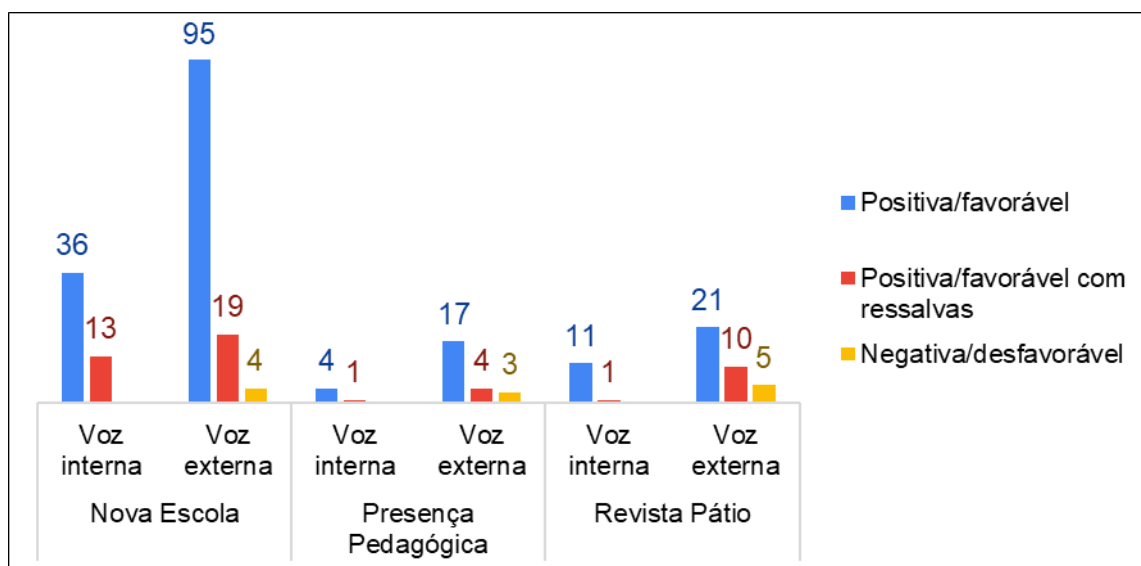
Por um lado, esses dados informam sobre o viés midiático em nível da abordagem/opinião. Nota-se que há um viés comum favorável à abordagem “positiva” da avaliação externa na Nova Escola (131 ocorrências; 78% das ocorrências do periódico), na

Presença Pedagógica (21 ocorrências; 72% das ocorrências da revista) e na Revista Pátio (32 ocorrências; 67% do seu total de ocorrências).

Por outro lado, os dados informam igualmente sobre a permeabilidade polifônica desses periódicos a abordagens/opiniões não alinhadas ao viés. Nota-se que há uma permeabilidade minoritária comum às abordagens “positiva com ressalvas” ou “negativa” na Nova Escola: (36 ocorrências; 22% do seu total de ocorrências), na Presença Pedagógica (8 ocorrências; 28% do total da revista) e na Revista Pátio (16 ocorrências; 33% do total do periódico).

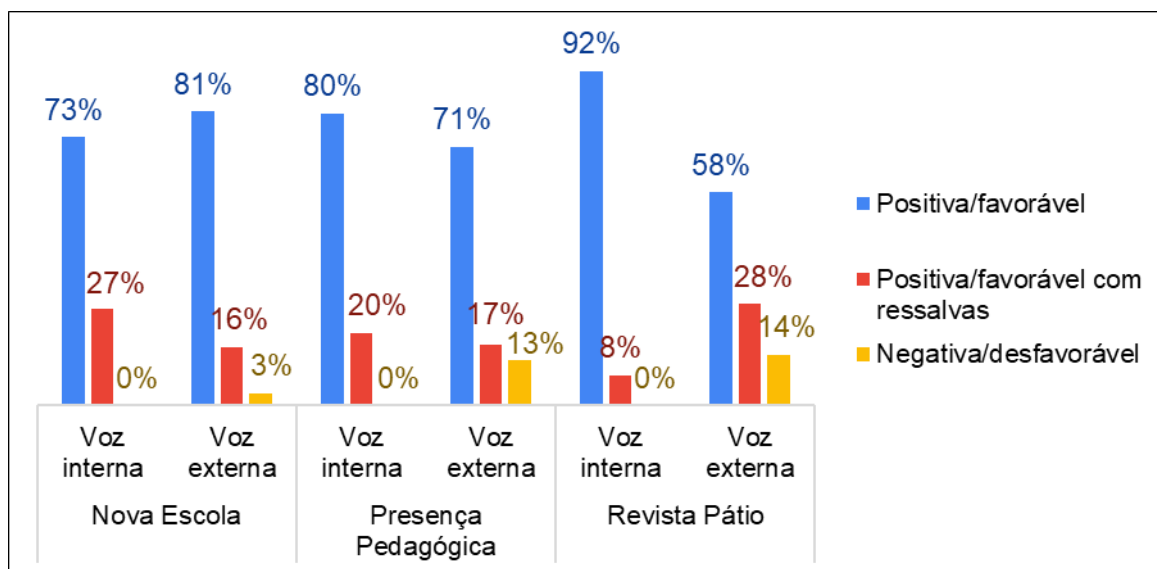
Percebe-se que a abordagem “desfavorável” à avaliação externa, que é a mais antagônica ao viés comum das revistas (“positiva/favorável”), foi a menos frequente na Nova Escola (4 ocorrências; 2% das ocorrências da revista), na Presença Pedagógica (3 ocorrências; 10% do total do periódico) e na Revista Pátio (5 ocorrências; 10% do seu total). Isto significa que, nos três periódicos, a permeabilidade polifônica passa mais pela dissonância (“positiva com ressalvas”) do que pelo contraponto ao viés midiático.

**Gráfico 21** – Distribuição absoluta dos sujeitos/enunciadores por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’), por *tipo de voz* (‘Voz interna’; ‘Voz externa’) e por *abordagem/opinião* (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 22** - Distribuição relativa dos sujeitos/enunciadores por revista (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’), por *tipo de voz* (‘Voz interna’; ‘Voz externa’) e por *abordagem/opinião* (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

Esses dados evidenciam, entre outros aspectos, a manifestação do viés em relação à procedência dos sujeitos/enunciadores. Dessa forma, o viés comum favorável à abordagem “positiva” da avaliação externa se manifesta tanto nas vozes internas como nas vozes externas, mas com diferenciações nas proporções: na Nova Escola, o viés das vozes internas (73% do total de vozes internas) é um pouco menos acentuado do que nas vozes externas (81% do total dessas vozes); na Presença Pedagógica, o viés das vozes internas (80% do total de vozes internas) é um pouco mais acentuado do que nas vozes externas (71% do total dessas vozes); na Revista Pátio, o viés das vozes internas (92% do total de vozes internas) é bem mais acentuado do que nas vozes externas (58% do total de vozes externas).

Em relação às vozes externas, há uma permeabilidade minoritária comum às abordagens não alinhadas ao viés, ou seja, às abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa” na Nova Escola (23 ocorrências; 19% do seu total), na Presença Pedagógica (7 ocorrências; 29% do total da revista) e na Revista Pátio (15 ocorrências; 42% do total do periódico). Contudo, há certa diferenciação em relação à circulação de posições mais antagônicas (“negativa/desfavorável”), que foi relativamente menos acentuada na Nova Escola (4 ocorrências; 3% do seu total) e mais acentuada na Presença Pedagógica (3 ocorrências; 13% do total da revista) e na Revista Pátio (5 ocorrências; 14% do total do periódico).

Já a permeabilidade à abordagens não alinhadas ao viés nas vozes internas ao periódico, percebe-se que, nas três revistas, ela não ultrapassa o limite da dissonância ao viés, ou seja, há circulação entre atores internos da abordagem “positiva com ressalvas” na Nova



Escola (27% do total de vozes internas), na Presença Pedagógica (20% do total de vozes internas) e na Revista Pátio (8% do total de vozes internas), mas um completa ausência nesses periódicos da abordagem mais antagônica ao viés, ou seja, de uma opinião desfavorável sobre a avaliação em larga escala, o que indica uma regulação maior do sujeito institucional (a revista pedagógica) em relação aos operadores do seu discurso editorial – repórteres e editores.

A Tabela 12 organiza os dados sobre a abordagem/opinião dos sujeitos/enunciadores, agora segmentados em função de seus campos socioinstitucionais, com o objetivo de informar sobre a tendência de posicionamento dos grupos de atores em cada periódico. Tanto os campos como as abordagens aparecem hierarquizadas no interior de cada revista do maior para o menor número de ocorrências.

**Tabela 12** – Distribuição absoluta e relativa dos sujeitos/enunciadores externos ao periódico por revista ('Nova Escola'; 'Revista Pátio; 'Presença Pedagógica');, por *campo socioinstitucional* ('atores da educação básica'; 'atores de organizações do terceiro setor'; e outros) e por *abordagem/opinião* ('Positiva/favorável'; 'Positiva/favorável com ressalvas'; 'Negativa/desfavorável').

Nº	Revista + campo institucional + abordagem	N.	%
1	<b>NOVA ESCOLA</b>	<b>118</b>	
	<b>Atores de Instituições do Ensino Superior</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	15	47%
	Positiva/favorável com ressalvas	13	41%
	Negativa/desfavorável	4	12%
	<b>Atores de Órgãos Governamentais</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	22	88%
	Positiva/favorável com ressalvas	3	12%
	<b>Atores da Educação Básica</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	25	100%
	<b>Atores de Organizações do Terceiro Setor</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	20	87%
	Positiva/favorável com ressalvas	3	13%
	<b>Atores de Consultorias Educacionais</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	8	100%

	<b>Atores de Organismos Multilaterais</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	5	100%
2	<b>REVISTA PÁTIO</b>	<b>36</b>	
	<b>Atores de Instituições do Ensino Superior</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>
	Negativa/desfavorável	5	46%
	Positiva/favorável com ressalvas	4	36%
	Positiva/favorável	2	18%
	<b>Atores de Órgãos Governamentais</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	9	90%
	Positiva/favorável com ressalvas	1	10%
	<b>Atores de Organizações do Terceiro Setor</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	6	60%
	Positiva/favorável com ressalvas	4	40%
	<b>Atores de Consultorias Educacionais</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	3	75%
	Positiva/favorável com ressalvas	1	25%
	<b>Atores da Educação Básica</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>
	Negativa/desfavorável	1	100%
3	<b>PRESENÇA PEDAGÓGICA</b>	<b>24</b>	
	<b>Atores de Órgãos Governamentais</b>	<b>9</b>	100%
	Positiva/favorável	8	89%
	Positiva/favorável com ressalvas	1	11%
	<b>Atores de Instituições do Ensino Superior</b>	<b>8</b>	100%
	Positiva/favorável	3	37,5%
	Negativa/desfavorável	3	37,5%
	Positiva/favorável com ressalvas	2	25,0%
	<b>Atores da Educação Básica</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	4	100%
	<b>Atores de Organizações do Terceiro Setor</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>
	Positiva/favorável	2	67%
	Positiva/favorável com ressalvas	1	33%

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação aos posicionamentos dos atores de “Instituições do Ensino Superior”, é possível observar que predomina o não alinhamento (“positiva com ressalvas” ou “negativa”) ao viés midiático na Nova Escola (53% dos enunciadores do campo), na Presença Pedagógica (62,5% dos enunciadores do campo) e na Revista Pátio (82% dos enunciadores do campo). Esses dados evidenciam a proeminência desse campo institucional para a circulação de posicionamentos críticos às avaliações em larga escala.

Ainda em relação a esses atores de “Instituições do Ensino Superior”, nota-se que, na Nova Escola, prevalece a dissonância ao viés, com a abordagem “positiva com ressalvas” (41% dos enunciadores do campo) superando a abordagem “negativa” (12% dos enunciadores do campo). Por sua vez, na Presença Pedagógica, prevalece o contraponto ao viés, com a abordagem “negativa” (37,5% dos enunciadores do campo) superando a abordagem positiva com ressalvas (25% desses enunciadores). Outrossim, na Revista Pátio, a abordagem “negativa” (46% dos enunciadores do campo) supera a abordagem “positiva com ressalvas” (36% desses enunciadores), atingindo, assim, o maior nível de contraponto ao viés midiático.

No entanto, entre atores de “Instituições de Ensino Superior” o alinhamento ao viés das revistas também foi significativo, com a abordagem positiva da avaliação em larga escala sendo mais acentuada na Nova Escola (47% dos enunciadores do campo), seguida pela Presença Pedagógica (37,5% dos enunciadores do campo) e sendo menos acentuada na Revista Pátio (18% dos enunciadores do campo). Isto significa que a política de avaliação externa da educação básica também encontrou apoio entre as vozes acadêmicas que circularam nas revistas pedagógicas, na condição de fontes especializadas que operam a construção da justificação e da legitimação da avaliação.

Por sua vez, no campo dos atores de “Órgãos Governamentais” predomina o alinhamento ao viés midiático comum das revistas, ou melhor, a abordagem positiva/favorável das avaliações em larga escala, em proporções assemelhadas na Nova Escola (88% dos enunciadores do campo), na Presença Pedagógica (89% dos enunciadores do campo) e na Revista Pátio (90% dos enunciadores do campo). Contudo, mesmo entre atores vinculados a instituições proponentes da avaliação externa no país, percebe-se, ainda que pontualmente, a presença de vozes dissonantes - ou com ressalvas a essas avaliações - na Nova Escola (12% desses atores), na Presença Pedagógica (11% desses atores) e na Revista Pátio (10% desses atores).

No que concerne aos atores da “Educação Básica”, os dados mostram um total alinhamento a abordagem positiva da avaliação externa (100% das ocorrências no segmento) tanto na Nova Escola como na Presença Pedagógica. Na Revista Pátio, houve uma única ocorrência desse campo, que se manifestou de forma desfavorável a essas avaliações, isto é, de forma antagônica ao viés do periódico. Em suma: há um contrate entre o total alinhamento ao viés na NE e PP e a ocorrência pontual e antagônica ao viés na RP.

O posicionamento favorável às avaliações externas predominou entre atores de “Organizações do Terceiro Setor”, de forma mais acentuada na Nova Escola (87% desse campo) do que na Presença Pedagógica (67% desses atores) e na Revista Pátio (60% desses enunciadore), configurando um alinhamento majoritário desse campo socioinstitucional ao viés de circulação dessas mídias. Não houve contraponto ao viés nesse segmento, mas há circulação de vozes dissonantes, isto é, que manifestaram uma abordagem “positiva com ressalvas” nos três periódicos – de forma menos acentuada da NE (13% dos enunciadore desse campo); e mais de forma mais acentuada na PP (33% dessas vozes) e na RP (40% desse segmento).

Já os atores de “Consultorias Educacionais” apareceram totalmente alinhados ao viés na Nova Escola (100% favorável à avaliação externa) e majoritariamente alinhados ao viés na Revista Pátio (75% favorável a essas avaliações); mas não circularam na Presença Pedagógica. Por sua ordem, os atores de “Organismos Multilaterais” também apareceram totalmente alinhados ao viés na Nova Escola (100% favorável à avaliação externa); mas não circularam na Presença Pedagógica e na Revista Pátio. De um modo geral, esses campos socioinstitucionais ou não circularam, ou circularam de forma pouco expressiva nas mídias pedagógicas analisadas.

A Tabela 13 elenca os atores individuais externos que circularam nas mídias pedagógicas analisadas, explicitando o nome, o papel social, o vínculo institucional e o posicionamento de cada ator em relação à temática da avaliação em larga escala no interior das revistas. A Tabela hierarquiza os atores em função do número de ocorrências, destacando com realce amarelo o ator (ou os atores) com maior recorrência e com realce verde o ator que permeou os três periódicos investigados.

**Tabela 13** – Distribuição absoluta das ocorrências de cada ator individual externo por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’), explicitando nome, papel social, vínculo institucional e abordagem/opinião.

Nº	Revista + atores individuais externos [e abordagem/opinião]	N.
----	---	----

1	<b>Nova Escola</b>	<b>103</b>
	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar Consultores [Positiva/favorável]	5
	Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP [Positiva/favorável com ressalvas]	4
	Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [Positiva/favorável com ressalvas]	3
	Edda Curi, docente, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo – SP [Positiva/favorável]	3
	José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [Positiva/favorável]	3
	Mozart Neves Ramos, consultor educacional, Todos pela Educação - TPE [Positiva/favorável]	2
	Ruben Klein, especialista em estatística, Fundação Cesgranrio [Positiva/favorável]	2
	Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [Positiva/favorável]	2
	Kátia Bräkling, consultora educacional, Instituto Vera Cruz [Positiva/favorável]	2
	Maria Inês Pestana, diretora, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [Positiva/favorável]	2
	José Marcelino de Rezende Pinto, docente, Universidade de São Paulo - USP [Negativa/desfavorável]	2
	Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo - USP [Positiva/favorável com ressalvas]	2
	Sofia Lerche Vieira, docente e pesquisadora, Universidade Estadual do Ceará - UECE [Positiva/favorável]	1
	Mona Mourshed, consultora educacional, Consultoria McKinsey [Positiva/favorável]	1
	Maria Helena Guimarães de Castro, ex-Secretária de Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP [Positiva/favorável]	1
	Cleuza Repulho, presidente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Reikko Laukkanen, conselheiro nacional de educação, Conselho Nacional de Educação da Finlândia [Positiva/favorável]	1
	Dalton Francisco de Andrade, docente, Universidade Federal de Santa	1

Catarina - UFSC [Positiva/favorável]	
Maria de Fátima Pereira Sena, diretora escolar, EM Beatriz Rodrigues da Silva, Palmas – TO [Positiva/favorável]	1
Daniela Padovan, coordenadora pedagógica, rede municipal de ensino de São Paulo [Positiva/favorável]	1
Maria Nilene Badeca da Costa, presidente, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed [Positiva/favorável]	1
Denis Mizne, diretor executivo, Fundação Lemann [Positiva/favorável]	1
Paulo Corbucci e Eduardo Luiz Zen, pesquisadores, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Alexandre Schneider, secretário de Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [Positiva/favorável]	1
Claudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [Positiva/favorável]	1
Elielton Moreira Rigueti, diretor escolar, CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, Trajano de Moraes - RJ [Positiva/favorável]	1
Tufi Machado, docente e pesquisador, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Elisabete Monteiro, docente, Universidade Estadual da Bahia - Uneb [Positiva/favorável]	1
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, secretária de educação básica, Ministério da Educação - MEC [Positiva/favorável]	1
Emilia Ferreiro, docente, Instituto Nacional Politécnico, Cidade do México [Negativa/desfavorável]	1
Antonio Augusto Batista, coordenador, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Aline Santos da Silva, diretora escolar, EE Novo Horizonte, Palmas - TO [Positiva/favorável]	1
Michele Moraes Domingos, professora de Língua Portuguesa, EM Beatriz Rodrigues da Silva, Palmas - TO [Positiva/favorável]	1
Fernando José de Almeida, docente, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP [Positiva/favorável]	1
Neusa da Silva Filho, coordenadora pedagógica, EM João Batista Filho, Acreúna – GO [Positiva/favorável]	1
Francisco Alves Nascimento, professor de Matemática, EM Beatriz	1

Rodrigues da Silva, Palmas – TO [Positiva/favorável]	
Priscila Monteiro, especialista em Matemática, Secretaria Municipal de Educação, São Caetano do Sul - SP [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Frederico Neves Condé, coordenador, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [Positiva/favorável]	1
Beatriz Gouveia, coordenadora, Instituto Avisa Lá [Positiva/favorável]	1
Gilda Cardoso de Araújo, docente, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES [Positiva/favorável]	1
Sandra Zákia, docente e pesquisadora, Universidade de São Paulo – USP [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Aloizio Mercadante, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [Positiva/favorável]	1
Suzana Maria Cavalcante Loiola, diretora escolar, EE Anita Gayoso, Teresina - PI [Positiva/favorável]	1
Heliton Ribeiro Tavares, diretor, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [Positiva/favorável]	1
Maria Cristina Braz Henualy, coordenadora pedagógica, EE Carvalho Brito, Guaranésia - MG [Positiva/favorável]	1
Horácio Almendra, presidente, Instituto Qualidade no Ensino – IQE [Positiva/favorável]	1
Maria de Salette Silva, consultora educacional, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF [Positiva/favorável]	1
Ilona Becskeházy, diretora executiva, Fundação Leman [Positiva/favorável]	1
Maria do Socorro Silva, diretora escolar, Centro de Ensino Experimental Escola Técnica do Agreste, Bezerros - PE [Positiva/favorável]	1
Jaurisa Correa Barros, diretora, EM Barão do Amapá, Duque de Caxias - RJ [Positiva/favorável]	1
Maria Iaci Pequeno, assessora técnica, Secretaria da Educação do Estado do Ceará [Positiva/favorável]	1
Jeremy Kilpatrick, docente, Universidade da Geórgia, Estados Unidos [Positiva/favorável]	1
Maria Janete Braga de Souza, diretora escolar, EM Maria Alves de Mesquita, Pedra Branca – CE [Positiva/favorável]	1
Jorge Werthein, assessor especial, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI [Positiva/favorável]	1

Maria Teresa Tedesco, professora, Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [Positiva/favorável]	1
José Eustáquio Romão, diretor, Universidade Nove de Julho - Uninove [Negativa/desfavorável]	1
Milena Prandi Vieira Ribeiro Ferreira, diretora, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Helena Borsetti, Matão - SP [Positiva/favorável]	1
Amauri Gremaud, diretor, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [Positiva/favorável]	1
Antonio José Gaio, diretor, Colégio Estadual Januário de Toledo Pizza [Positiva/favorável]	1
Andreas Schleicher, responsável pelo Pisa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE [Positiva/favorável]	1
Apparecido Espírito Santo, diretor escolar, EMEFM Mário Borelli Thomaz [Positiva/favorável]	1
Ângelo Ricardo de Souza, docente, Universidade Federal do Paraná - UFPR [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Pedro Demo, docente, Universidade de Brasília - UnB [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Leila Roque, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Palmas - TO [Positiva/favorável]	1
Regina Scarpa, coordenadora, Fundação Victor Civita [Positiva/favorável]	1
Luciana de Oliveira Gerzoschkowitz Moura, consultora em Matemática e professora, Escola da Vila, São Paulo - SP [Positiva/favorável]	1
Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [Positiva/favorável]	1
Vandelin Borguezon, coordenador geral, Instituto Estadual de Educação, Florianópolis – SC [Positiva/favorável]	1
Rosângela Macedo Moura, diretora escolar, EE Francisco Brasiliense Fusco, São Paulo - SP [Positiva/favorável]	1
Vera Lúcia do Nascimento, professora, EMEFM Mário Borelli Thomaz, Porto Ferreira – SP [Positiva/favorável]	1
Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas - FGV [Positiva/favorável]	1
Adriana dos Santos Almeida, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Acreúna - GO [Positiva/favorável]	1



	Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, Barra do Chapéu – SP [Positiva/favorável]	1
	Maria Alice Setubal, presidente do conselho de administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Sônia Andere Cruz, subsecretária, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais [Positiva/favorável]	1
	Maria Aparecida Delorenzo Penocco, professora, EE Carvalho Brito, Guaranésia - MG [Positiva/favorável]	1
	Thereza Penna Firme, coordenadora, Fundação Cesgranrio [Positiva/favorável]	1
	Maria Auxiliadora Seabra, presidente, Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed [Positiva/favorável]	1
	Cleusa Capelossi, consultora em Matemática e professora, Escola da Vila, São Paulo - SP [Positiva/favorável]	1
	Maria Cecília Gallo Rossi, secretária de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Porto Ferreira - SP [Positiva/favorável]	1
	Wanda Engel, superintendente, Instituto Unibanco [Positiva/favorável]	1
	Mara Sílvia Vieira Ferreira, professora, EMEF Professora Helena Borsetti, Matão - SP [Positiva/favorável]	1
	Margareth Martins Arantes, diretora escolar, EM João Batista Filho, Acreúna – GO [Positiva/favorável]	1
2	<b>Revista Pátio</b>	<b>36</b>
	Maria Helena Guimarães de Castro, ex-Secretária de Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP [Positiva/favorável]	2
	Guiomar Namó de Mello, conselheira estadual de educação; presidente do CEE/SP, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP [Positiva/favorável]	2
	Priscilla Cruz, diretora-executiva, Todos Pela Educação - TPE [Positiva/favorável]	2
	José Pacheco, dirigente de ONG, Projeto Âncora [Positiva/favorável com ressalvas]	2
	Andy Hargreaves, docente e pesquisador, Lynch School of Education - Boston College (EUA) [Negativa/desfavorável]	2
	Mozart Neves Ramos, consultor educacional, Todos pela Educação - TPE [Positiva/favorável]	1

Meryna Rosa, coordenadora de educação básica, Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEEP [Positiva/favorável]	1
César Callegari, conselheiro de educação, Conselho Nacional de Educação - CNE [Positiva/favorável]	1
Neus Sanmartí, docente-pesquisador, Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [Positiva/favorável]	1
Maria Malta Campos, docente e pesquisadora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Francisco Imbernón, docente e pesquisador, Universidade de Barcelona (Espanha) [Negativa/desfavorável]	1
Mônica Ribeiro da Silva, docente e pesquisadora, Universidade Federal do Paraná – UFPR [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Gordon Freedman, coordenador de ONG, National Laboratory for Education Transformation – NLET [Positiva/favorável]	1
Andrea Ramal, consultora educacional; diretora, ID Projetos Educacionais [Positiva/favorável]	1
Andréa Serpa, docente e pesquisadora, Universidade Federal Fluminense – UFF [Negativa/desfavorável]	1
Maria Isabel Azevedo Noronha, presidente de sindicato, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp [Negativa/desfavorável]	1
João Galvão Bacchetto, diretor de avaliação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Maria Tereza Soares, docente e pesquisadora, Universidade Federal do Paraná – UFPR [Positiva/favorável]	1
Beatriz Cardoso, especialista em educação; presidente de ONG, Comunidade Educativa – Cedac [Positiva/favorável com ressalvas]	1
Michael W. Apple, docente e pesquisador, Universidade de Wisconsin, Madison (Estados Unidos) [Negativa/desfavorável]	1
Nila Alves de Rezende, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa – MG [Positiva/favorável]	1
Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas - FGV [Positiva/favorável]	1

	Elvira Souza Lima, consultora educacional; blogueira, Blog Elvira Souza Lima [Positiva/favorável]	1
	Simon Schwartzman, sociólogo, Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade - IETS [Positiva/favorável]	1
	Kátia Cristina Smole, especialista em Matemática; coordenadora geral, Grupo Mathema [Positiva/favorável]	1
	Sergio Haddad, dirigente de ONG, Ação Educativa [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Marcelo Garcia, secretário-executivo, Instituto CNA [Positiva/favorável]	1
	Terezinha Nunes, docente e pesquisadora, Universidade de Oxford (Inglaterra) [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Márcia Rosiello Zenker, consultora educacional, Humus – Consultoria em Educação [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Maria do Pillar, Secretária de Educação Básica, Ministério da Educação - MEC [Positiva/favorável]	1
3	<b>Presença Pedagógica</b>	<b>21</b>
	Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [Positiva/favorável]	2
	Mozart Neves Ramos, consultor educacional, Todos pela Educação - TPE [Positiva/favorável]	1
	Xavier Bonal, docente e pesquisador, Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha [Negativa/desfavorável]	1
	Carlos Roberto Jamil Cury, docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas [Negativa/desfavorável]	1
	Raquel Elizabete de Souza, subsecretária estadual de Educação, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG [Positiva/favorável]	1
	Cleuza Repulho, presidente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Sergio Haddad, dirigente de ONG, Ação Educativa [Positiva/favorável com ressalvas]	1
	Cristina Almeida Cunha Filgueiras, docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas [Positiva/favorável]	1
	Maria Nilene Badeca da Costa, presidente, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed [Positiva/favorável]	1
	Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa, Portugal [Positiva/favorável com ressalvas]	1

Priscilla Cruz, diretora-executiva, Todos Pela Educação - TPE [Positiva/favorável]	1
Eric Hanushek, economista, Universidade de Stanford, Estados Unidos [Positiva/favorável]	1
Regina Leite Garcia, docente, Universidade Federal Fluminense - UFF [Negativa/desfavorável]	1
Inês Angelica Servidoni Nogueira Cabril, diretora escolar, Escola Municipal Professor José Negri, Sertãozinho – SP [Positiva/favorável]	1
Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros, Barra do Chapéu – SP [Positiva/favorável]	1
José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [Positiva/favorável]	1
Simone Barbosa, diretora escolar, Escola Municipal Primeiro de Maio, Salvador – BA [Positiva/favorável]	1
Lindalva Costa dos Santos de Lima, professora, Escola Municipal Primeiro de Maio, Salvador – BA [Positiva/favorável]	1
Ana Lúcia Gazzola, secretária estadual de Educação, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG [Positiva/favorável]	1
Magda Soares, docente e pesquisadora, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [Positiva/favorável com ressalvas]	1
<b>Total de enunciados</b>	<b>160</b>

**Fonte:** elaboração própria

Há apenas um ator individual comum entre as revistas, Mozart Neves Ramos (Todos pela Educação), que se manifesta de forma “favorável” à avaliação externa na Nova Escola (2 ocorrências), na Revista Pátio (1 ocorrência) e na Presença Pedagógica (1 ocorrência), alinhando-se ao viés de circulação partilhado por essas mídias.

Dos atores comuns à Nova Escola e à Presença Pedagógica, a maioria (4 atores) está alinhado ao viés midiático comum, manifestando uma abordagem positiva/favorável às avaliações em larga escala: José Francisco Soares (UFMG), Reynaldo Fernandes (Inep), Maria Nilene Badeca da Costa (Consed) e Sara Regina dos Santos Oliveira (Escola Municipal Leonor Mendes de Barros). Cleuza Repulho (Undime) foi a única voz comum dissonante, ou seja, que manifestou uma abordagem “positiva/favorável com ressalvas”. Já os atores comuns à Nova Escola e à Revista Pátio foram todos (3 atores) favoráveis às avaliações externas: Fernando Haddad, ministro da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro

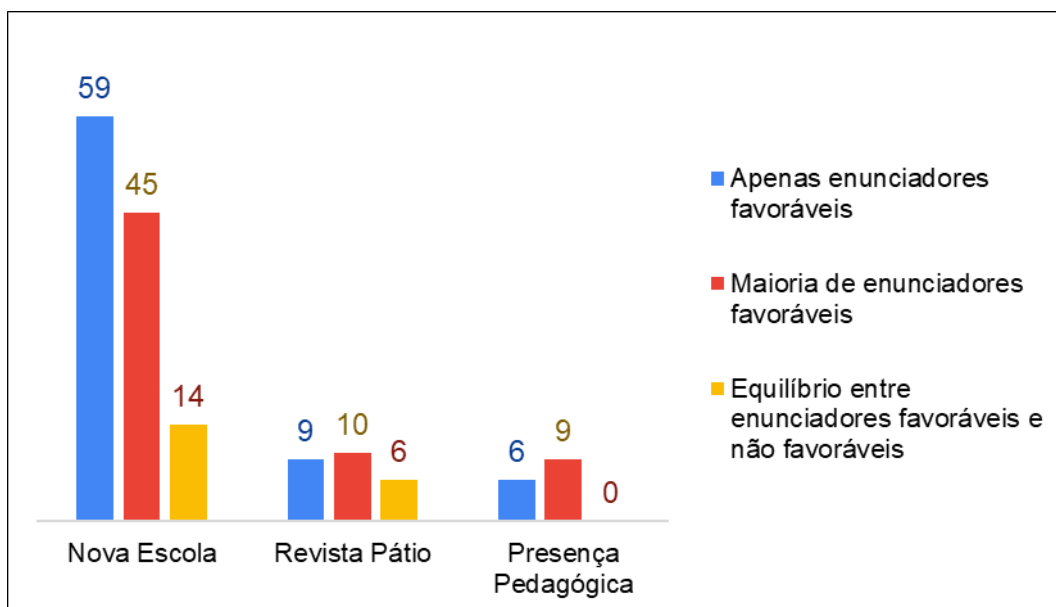
(SEE/SP) e Samuel Pessoa (FGV). E os atores comuns a RP e PP, dividiram entre uma posição favorável a avaliação externa, de Priscilla Cruz (TPE) e uma posição “favorável com ressalvas”, de Sergio Haddad (Ação Educativa).

O ator individual externo mais presente da Nova Escola (5 ocorrências), Gisele G. Andrade (Abaquar Consultores), e o mais ocorrente da Presença Pedagógica (2 ocorrências), Reynaldo Fernandes (Inep) manifestaram-se “favorável” à avaliação externa. Já na Revista Pátio houve certa diferenciação entre atores mais frequentes (2 ocorrências), havendo uma maioria “favorável” à avaliação externa - Maria Helena G. de Castro (SEE/SP), Guiomar N. de Mello (CEE/SP) e Priscilla Cruz (TPE) coexistindo com atores não alinhados ao viés da revista: no caso, José Pacheco (Projeto Âncora) e Andy Hargreaves (Boston College), que manifestaram nas revistas, respectivamente, argumentos de ressalva e de recusa a modalidade avaliativa em tela.

Em todos esses casos, importa menos a posição de cada ator individual e mais o conjunto de suas posições informam em relação a força do viés midiático e o nível de permeabilidade a abordagens não alinhadas ao viés das revistas. De um modo geral, esses recortes analíticos - ator comum às três revistas, atores partilhados por duas revistas ou ator mais presente de cada revista – evidenciam o viés comum favorável às avaliações em larga escala, com a ressalva de que na Revista Pátio houve um espaço maior para vozes não alinhadas ao viés em comparação com as demais.

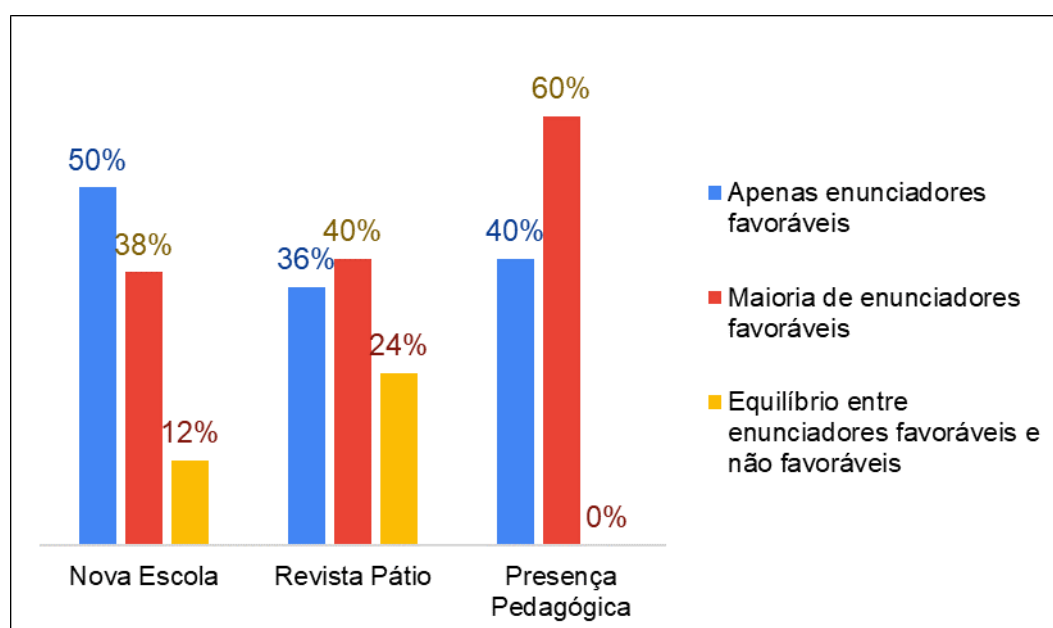
O Gráfico 23 e o Gráfico 24 trazem dados sobre a relação entre enunciadores do gênero reportagem em função da abordagem/opinião, no intuito de distinguir os textos que fizeram circular apenas enunciadores favoráveis às avaliações em larga escala (alinhados ao viés da revista), textos que fizeram circular uma maioria de enunciadores favoráveis e as reportagens com equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis a essas avaliações. Os dados consideram apenas os textos do gênero “reportagem” em que dois ou mais enunciadores se pronunciaram sobre o tema da avaliação externa.

**Gráfico 23** – Distribuição absoluta dos textos do gênero reportagem com 2 (dois) ou mais enunciadores *por revista* (‘Nova Escola’; ‘Presença Pedagógica’; ‘Revista Pátio’) e por *tipo de polifonia intratextual* (‘Apenas enunciadores favoráveis’; ‘Maioria de enunciadores favoráveis’; ‘Equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 24** – Distribuição relativa dos textos do gênero reportagem com 2 (dois) ou mais enunciadores por revista ('Nova Escola'; 'Presença Pedagógica'; 'Revista Pátio') e por *tipo de polifonia intratextual* ('Apenas enunciadores favoráveis'; 'Maioria de enunciadores favoráveis'; 'Equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis').



Fonte: elaboração própria.

Esses dados evidenciam que, nas três revistas, a presença de reportagens com polifonia monológica, ou seja, quando todos os enunciadores estão alinhados ao viés de opinião da revista (favorável às avaliações externas) ou com polifonia tendenciosa, ou seja, quando a

maioria dos enunciadores está alinhada foi preponderante em relação às reportagens com equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis.

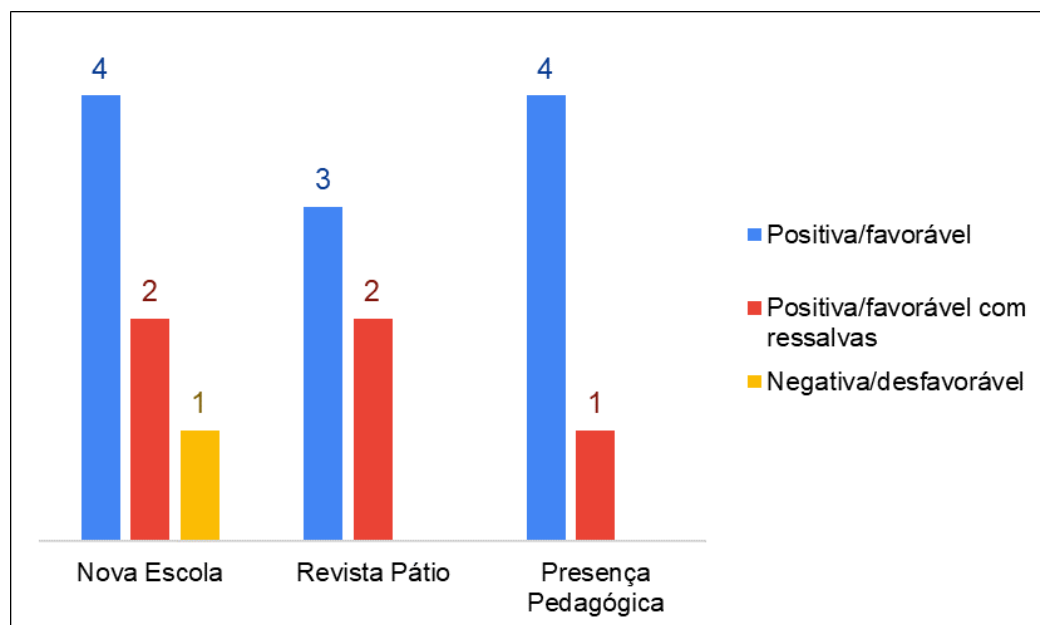
A circulação de reportagens em que se manifestaram apenas enunciadores favoráveis chegou a ser metade das ocorrências da Nova Escola (59 ocorrências; 50% do total da revista), e chegou a ser superior a 1/3 das ocorrências da Presença Pedagógica (9 ocorrências; 36% do total do periódico) e da Revista Pátio (6 ocorrências; 40% do seu total). Essa polifonia monológica (ou pseudopolifonia) de reportagens que mobilizam uma pluralidade de vozes convergentes no debate da avaliação educacional talvez seja a maior evidência da opinião institucional latente dessas mídias pedagógicas.

A circulação de reportagens em que se manifestaram uma maioria de enunciadores favoráveis foi majoritária na Presença Pedagógica (9 ocorrências; 60% do total da revista) e significativa na Revista Pátio (10 ocorrências; 40% do total da revista) e na Nova Escola (45 ocorrências; 38% do total da revista). Essa polifonia restrita ou tendenciosa de reportagens é a expressão mais emblemática do viés midiático, que se manifesta na assimetria entre vozes alinhadas e não alinhadas ao viés de opinião dessas mídias.

Em relação às reportagens que garantem um equilíbrio entre enunciadores favoráveis e não favoráveis às avaliações em larga escala, houve total ausência na Presença Pedagógica e uma presença minoritária tanto na Nova Escola (14 ocorrências; 12% do total do periódico) quanto na Revista Pátio (6 ocorrências; 24% do total do periódico) - ainda que em proporções mais significativas do que na NE. Ou seja, a polifonia efetivamente dialógica e autenticamente plural, no que concerne ao debate sobre avaliação externa, ou esteve ausente ou ocupou um lugar marginal no gênero “reportagem” praticado por essas mídias.

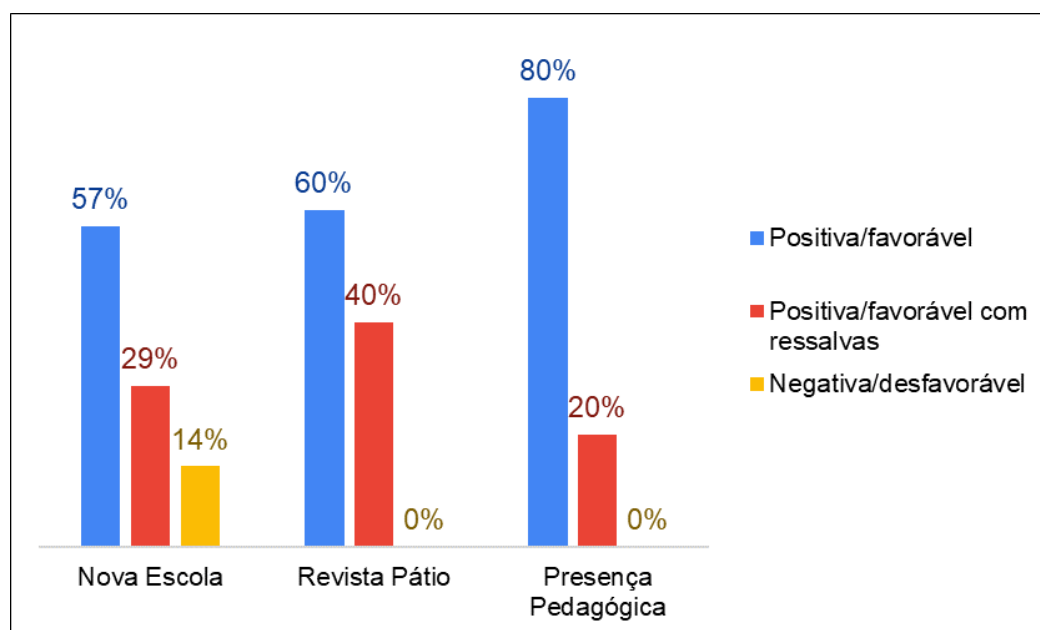
O Gráfico 25 e o Gráfico 26 trazem os dados sobre os sujeitos que se pronunciaram em textos do gênero “entrevista”, na condição de enunciadores-entrevistados. Além da segmentação por revista, há um cruzamento com a abordagem/opinião.

**Gráfico 25** – Distribuição absoluta dos enunciadores-entrevistados que se manifestaram por meio do gênero “entrevista” por *revista* (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por *abordagem/opinião* (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 26** – Distribuição relativa dos enunciadores-entrevistados que se manifestaram por meio do gênero “entrevista” por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por abordagem/opinião (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

Esses dados evidenciam que o viés comum de opinião das revistas foi majoritário no gênero “entrevista”, o que significa que a maioria dos sujeitos que concederam entrevista manifestaram-se de forma positiva ou favorável às avaliações em larga escala. Tal

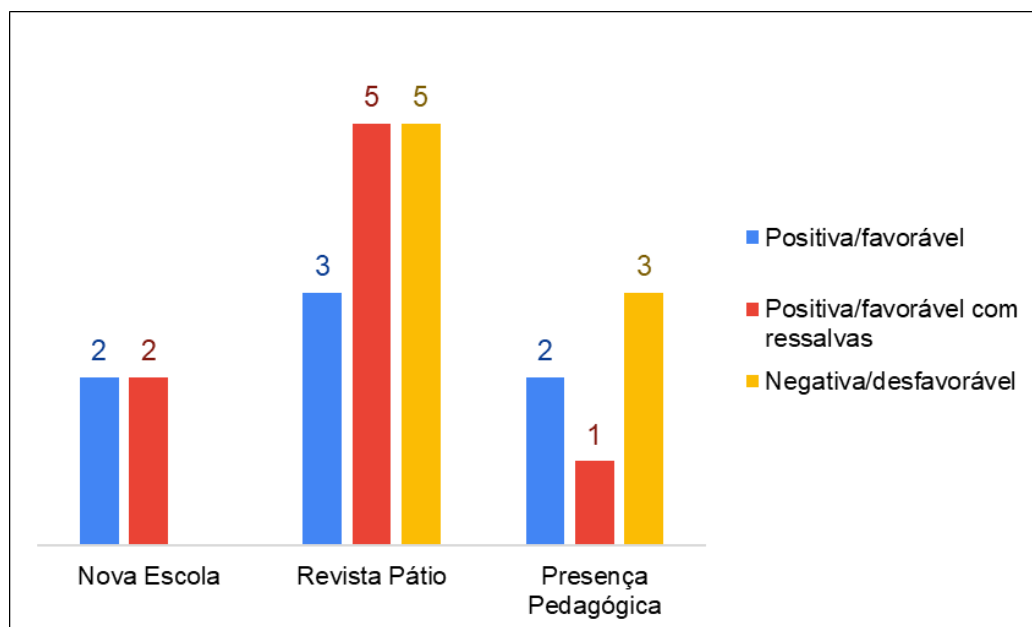


majoritariedade de vozes consonantes ao viés foi, proporcionalmente, mais acentuada na Presença Pedagógica (4 ocorrências; 80% do seu total de entrevistados) e menos acentuada na Revista Pátio (3 ocorrências; 60% dos entrevistados da revista) e na Nova Escola (4 ocorrências; 57% dos entrevistados do periódico).

Além do mais, a permeabilidade minoritária a abordagens não alinhadas ao viés ou ficou restrita a dissonância (abordagem “positiva com ressalvas”), como na Revista Pátio (2 ocorrências; 40% do seu total de entrevistados) e na Presença Pedagógica (1 ocorrência; 20% dos entrevistados do periódico); ou permitiu o contraponto (“negativa/desfavorável”) de forma pontual, tal como ocorreu na Nova Escola (1 ocorrência; 14% dos entrevistados da revista).

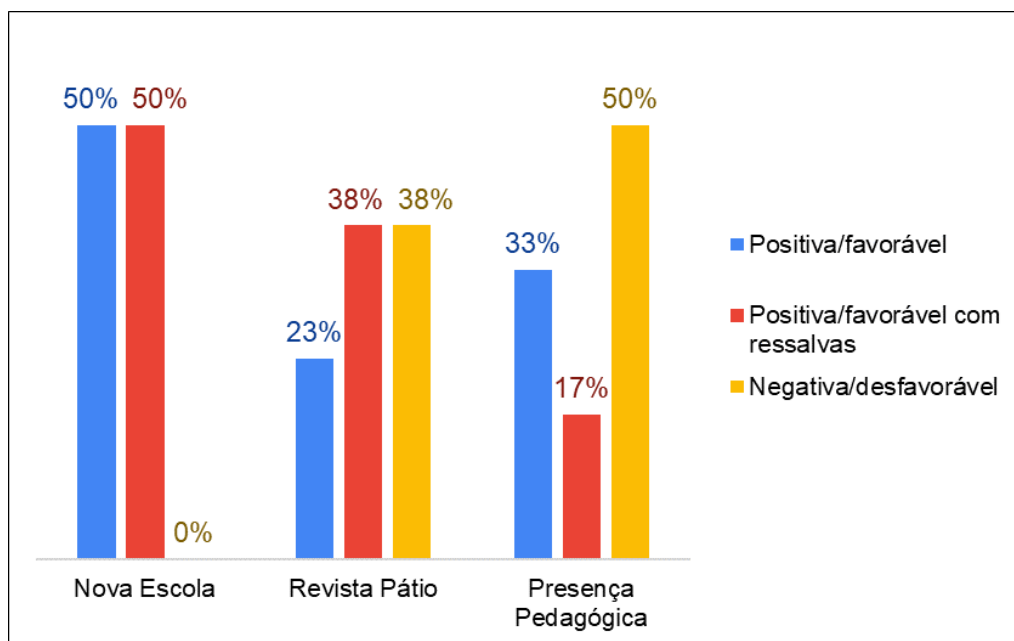
O Gráfico 27 e o Gráfico 28 trazem, respectivamente, a distribuição absoluta e a distribuição relativa dos enunciadores-autores que se manifestaram por meio do gênero “artigo”, segmentando os dados por revista e por abordagem/opinião.

**Gráfico 27** – Distribuição absoluta dos enunciadores-autores que se manifestaram por meio do gênero “artigo” por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por abordagem/opinião (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

**Gráfico 28** – Distribuição relativa dos enunciadores-autores que se manifestaram por meio do gênero “artigo” por revista (‘Nova Escola’; ‘Revista Pátio’; ‘Presença Pedagógica’) e por abordagem/opinião (‘Positiva/favorável’; ‘Positiva/favorável com ressalvas’; ‘Negativa/desfavorável’).



Fonte: elaboração própria.

Diferentemente dos gêneros analisados anteriormente (“reportagem” e “entrevista”), percebe-se no gênero “artigo” uma permeabilidade maior a abordagens não alinhadas ao viés das revistas. Na Presença Pedagógica, metade desses enunciadores-autores manifestaram uma abordagem negativa das avaliações em larga escala (3 ocorrências; 50% de seus articulistas), ou seja, manifestaram a posição mais antagônica ao viés (contraponto). Na Revista Pátio, a maioria de enunciadores autores não alinhados ao viés dividem-se igualmente entre aqueles “favoráveis com ressalvas” e aqueles “desfavoráveis” (5 ocorrências; 38% de seus articulistas) às avaliações em larga escala (5 ocorrências; 38% de seus articulistas). Na Nova Escola, mesmo com a permeabilidade não ultrapassando o limite da dissonância, metade desses enunciadores-autores se posicionou com ressalvas a essas avaliações (2 ocorrências; 50% de seus articulistas). Em resumo, a regulação das vozes externas pelo viés midiático foi menos acentuada no gênero “artigo” do que nos gêneros “reportagem” e “entrevista”.

A análise desse conjunto de dados fornece um rol de parâmetros discursivos no nível da abordagem/opinião, que permitem delinear traços partilhados ou distintivos entre as revistas no que diz respeito ao viés midiático e a permeabilidade a abordagens/opiniões não alinhadas ao viés, que serão sistematizados no próximo item do capítulo.

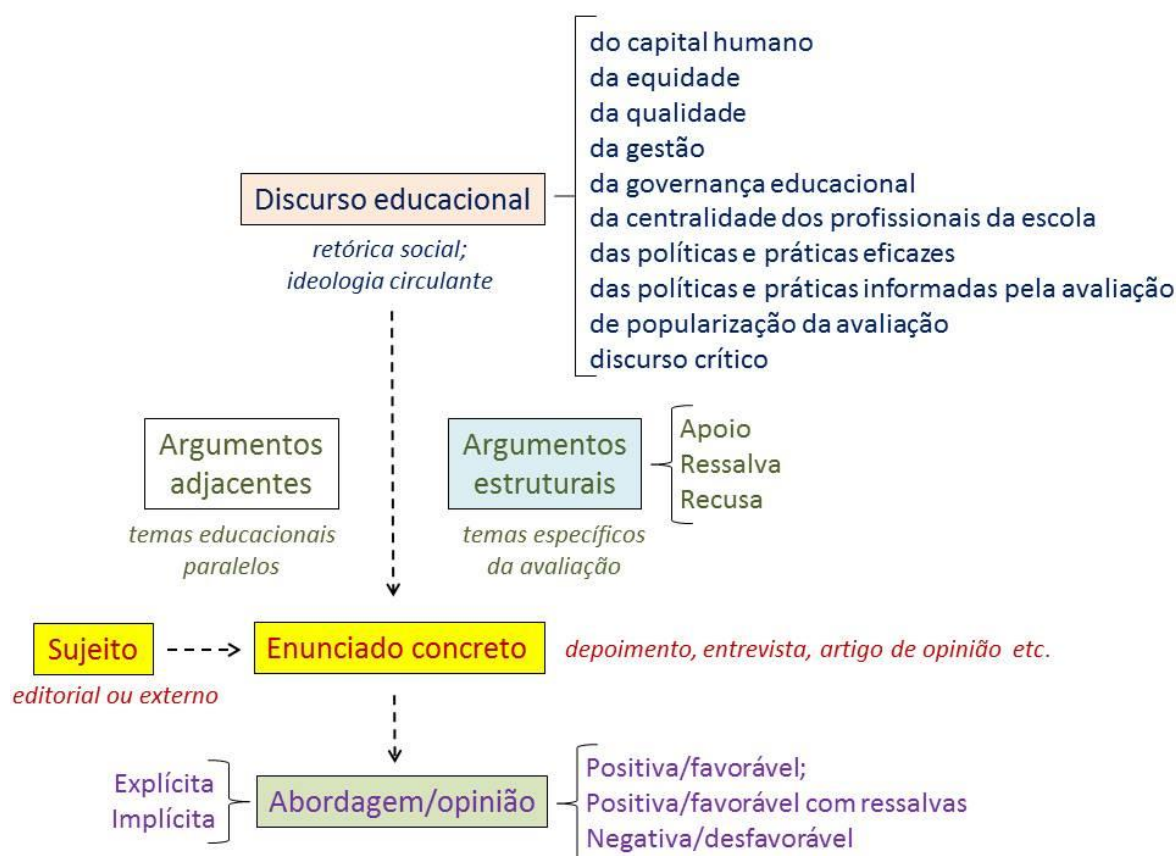
#### 4.7 Síntese da polifonia midiática e interpretação dos resultados

Neste último item do capítulo, os resultados e as análises da pesquisa serão progressivamente sintetizados, tendo em vista o cotejamento global de traços descritivos das

revistas investigadas, de forma a fazer emergir uma síntese interpretativa da arena avaliativa midiaticizada por essas mídias pedagógicas, que ofereça uma visão de conjunto de suas dimensões, elementos e atributos. Tal processo passa pela síntese do movimento analítico dos dados textuais e pelo cotejamento da polifonia das revistas por meio de uma matriz de parâmetros e traços descritivos, tendo em vista a construção de novas inferências para a delimitação dos atributos específicos e gerais da arena avaliativa midiaticizada pelas revistas.

A Figura 13 sintetiza o percurso enunciativo-discursivo de constituição da abordagem/opinião sobre avaliações em larga escala na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, que emergiu da interação entre o desenho metodológico da pesquisa e a análise dos dados oriundos do material textual investigado.

**Figura 13** – Percurso enunciativo-discursivo de constituição da *abordagem/opinião* sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas.



**Fonte:** elaboração própria.

Nesse modelo teórico-analítico, há um percurso gerativo dos diferentes posicionamentos sobre avaliação externa que circularam em revistas pedagógicas, que dá primazia aos discursos educacionais sustentados por comunidades discursivas da esfera

educacional, que operam como fonte dos argumentos e, por consequência, como “matéria-prima” ideológica das abordagens/opiniões.

Esses diferentes discursos (do capital humano, da equidade, da qualidade etc.) dão origem a argumentos próprios da avaliação em larga escala que se orientam para o apoio, a ressalva ou a recusa a essa modalidade de avaliação educacional. A abordagem/opinião é resultante da conjugação de argumentos explícitos ou subjacentes e, em última instância, um efeito de tais discursos educacionais.

Esses discursos educacionais abordam outras temáticas educacionais, que têm relação com a avaliação externa e movimentam argumentos adjacentes que não foram o foco da presente investigação, que concentrou seu interesse nos argumentos estruturais, ou seja, aqueles que se vinculam aos tópicos próprios da avaliação em larga escala, e que se articulam para produzir a abordagem/opinião em relação a essas avaliações.

O Sujeito/enunciador, interno ao periódico (jornalista) ou externo (ator social convidado) ao mobilizar um conjunto de argumentos estruturais por meio de seu enunciado, que circula em textos de gêneros jornalísticos - como a reportagem, a entrevista, o artigo e outros - orientados para o apoio, a ressalva ou a recusa das avaliações em larga escala acaba por produzir como resultante uma dada abordagem/opinião global sobre essas avaliações, de forma explícita ou não, que pode ser positiva, positiva com ressalvas ou negativa.

Tais percursos enunciativo-discursivos de constituição dos diferentes posicionamentos ocorrem em portadores midiáticos com configurações polifônicas específicas, passíveis de tradução por meio de um conjunto de parâmetros - temáticos, enunciativos e discursivos. Nesse sentido, cada parâmetro é um aspecto dessa configuração que pode assumir a forma de diferentes traços descritivos em cada revista, que podem ser traços distintivos ou partilhados pelas mesmas.

O Quadro 34 organiza uma matriz com 50 (cinquenta) parâmetros. A primeira coluna elenca os parâmetros em uma sequência geral (P01-P47), e uma sequência específica para cada tipo - temáticos (t01-t7), enunciativos (e01-e13) e discursivos (d01-d26), além de indicar o gráfico ou tabela que serviu de evidência para sua formulação. As três colunas subsequentes organizam os traços descritivos pertinentes a cada revista. Cada traço descritivo apoia-se em um valor quantitativo (absoluto ou relativo) extraído da evidência que sustenta o parâmetro, podendo ou não vir acompanhado de algum pormenor descritivo [entre colchetes]. Por fim, com fonte em vermelho, aparecem os traços descritivos partilhados por mais de uma revista.

**Quadro 34** - Parâmetros e traços descritivos da polifonia midiática das revistas pedagógicas ('Nova Escola'; 'Revista Pátio'; 'Presença Pedagógica') em relação à circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil (2007-2014).

<b>Parâmetro</b> [e evidências]	<b>Nova Escola</b>	<b>Revista Pátio</b>	<b>Presença Pedagógica</b>
P01(t01) – Cobertura da “avaliação externa” em edições e matérias <i>[Tabelas 1, 2]</i>	Maior cobertura da “avaliação externa” em edições (58%) e matérias (58%)	Menor cobertura da “avaliação externa” em edições (25%) e matérias (28%)	Menor cobertura da “avaliação externa” em edições (17%) e matérias (14%)
P02(t02) – Centralidade temática da avaliação externa nos textos <i>[Gráficos 3 e 4]</i>	Maior centralidade temática da avaliação externa nos textos (65%)	Menor centralidade temática da avaliação externa nos textos (17%)	Menor centralidade temática da avaliação externa nos textos (27%)
P03(t03) – Posição da “avaliação externa” no ranking de temas centrais dos textos <i>[Tabela 5]</i>	“Avaliação externa” em 1º lugar no ranking de temas centrais dos textos (65%)	“Avaliação externa” em 2º lugar no ranking de temas centrais (23%)  [“Qualidade da educação básica” como tema central mais recorrente]	“Avaliação externa” em 2º lugar no ranking de temas centrais (34%)  [“Política educacional” como tema central mais recorrente]
P04(t04) – Tópico da avaliação externa mais recorrente <i>[Tabela 6]</i>	Competências cognitivas avaliadas (29%)	Análise de resultados de avaliações e indicadores externos (20%)	Relação entre avaliação externa e qualidade da educação (33%)
P05(t05) – Referentes da avaliação externa mais abordados <i>[Tabela 7]</i>	Prioridade aos referentes nacionais [Prova Brasil, Ideb e Saeb...] (77%)	Prioridade aos referentes nacionais [Prova Brasil, Ideb e Saeb...] (46%)	Prioridade aos referentes nacionais [Prova Brasil, Ideb e Saeb...] (66%)
P06(t06) – Ocorrência de referentes internacionais da avaliação externa <i>[Tabela 7]</i>	Ocorrência menos acentuada do Pisa (14%)	Ocorrência mais acentuada do Pisa (21%)	Ocorrência menos acentuada do Pisa (10%)
P07(t07) – Ocorrência de	Ocorrência	Ocorrência menos	Ocorrência mais

referentes subnacionais da avaliação externa  <i>[Tabela 7]</i>	<b>menos acentuada – e pouco significativa - de referentes subnacionais (3%)</b>  [Saresp - SEE/SP; Simave - SEE/MG]	<b>acentuada – e pouco significativa - de referentes subnacionais (5%)</b>  [Idesp – SEE/SP; Proalfa - SEE/MG]	acentuada - ainda que minoritária - de referentes subnacionais (17%)  [Proalfa, Proeb e Simave - SEE/MG]
P08(e01) – Circulação de sujeitos na arena avaliativa midiaticizada pelas revistas  <i>[Tabelas 3 e 4]</i>	<b>Maior circulação de sujeitos na arena avaliativa midiaticizada pelas revistas (68%)</b>	<b>Menor circulação de sujeitos na arena avaliativa midiaticizada (20%)</b>	<b>Menor circulação de sujeitos na arena avaliativa midiaticizada (12%)</b>
P09(e02) - Perfil do portador midiático em relação a procedência da autoria – autor interno ou externo ao periódico  <i>[Gráficos 5, 6]</i>	<b>Portador midiático com predomínio de autores internos ao periódico (87%)</b>	<b>Portador midiático com equilíbrio entre autores internos (57%) e autores externos (43%) ao periódico</b>	<b>Portador midiático com equilíbrio entre autores internos (53%) e autores externos (47%) ao periódico</b>
P10(e03) - Perfil do portador midiático em relação ao gênero textual predominante  <i>[Gráficos 7 e 8]</i>	<b>Portador midiático com ênfase em reportagem (58%)</b>	<b>Portador midiático com ênfase em artigos (44%)</b>	<b>Portador midiático com ênfase em artigos (40%)</b>
P11(e04) - Tipo de voz (interna ou externa ao periódico) mais recorrente  <i>[Gráficos 9 e 10]</i>	<b>Predomínio de vozes externas ao periódico (71%)</b>	<b>Predomínio de vozes externas ao periódico (75%)</b>	<b>Predomínio de vozes externas ao periódico (83%)</b>
P12(e05) - Tipo de sujeito (individual ou institucional) mais recorrente  <i>[Gráficos 11 e 12]</i>	<b>Predomínio de sujeitos individuais (87%)</b>	<b>Predomínio de sujeitos individuais (100%)</b>	<b>Predomínio de sujeitos individuais (88%)</b>
P13(e06) – Sujeito institucional mais recorrente  <i>[Tabela 8]</i>	<b>Fundações e institutos empresariais como sujeito institucional mais</b>	<b>Não participação de sujeitos institucionais (0%)</b>	<b>MEC/Inep como sujeito institucional mais recorrente (67%)</b>

	recorrente (68%)		
P14(e07) - Lugar enunciativo mais recorrente dos enunciadores externos ao periódico <i>[Gráficos 13 e 14]</i>	<b>Predomínio de enunciadores-fonte [depoentes, testemunhas, textos citados] (87%)</b>	<b>Predomínio de enunciadores-fonte [depoentes, testemunhas, textos citados] (54%).</b>	<b>Predomínio de enunciadores-fonte [depoentes, testemunhas, textos citados] (50%)</b>
P15(e08) – Participação de enunciadores externos como autores ou entrevistados <i>[Gráficos 13 e 14]</i>	Participação menos acentuado de enunciadores externos como autores ou entrevistados (13%)	<b>Participação mais acentuada de enunciadores externos como autores ou entrevistados (46%)</b>	<b>Participação mais acentuada de enunciadores externos como autores ou entrevistados (50%)</b>
P16(e09) – Campos institucionais mais recorrentes entre enunciadores externos ao periódico <i>[Tabela 9]</i>	<b>“Atores de Instituição de Ensino Superior” (27%) e “Atores de Órgãos Governamentais” (21%) como campos institucionais mais recorrentes entre enunciadores externos</b>	<b>“Atores de Instituição de Ensino Superior” (30%) e “Atores de Órgãos Governamentais” (28%) como campos institucionais mais recorrente entre enunciadores externos</b>	<b>“Atores de Instituição de Ensino Superior” (33%) e “Atores de Órgãos Governamentais” (37%) como campos institucionais mais recorrentes entre enunciadores externos</b>
P17(e10) – Participação de “Atores de Organizações do Terceiro Setor” entre enunciadores externos ao periódico <i>[Tabela 9]</i>	<b>Participação significativa de “Atores de Organizações do Terceiro Setor” entre enunciadores externos (19%)</b>	<b>Participação significativa de “Atores de Organizações do Terceiro Setor” entre enunciadores externos (28%)</b>	Participação menos recorrente de “Atores de Organizações do Terceiro Setor” entre enunciadores externos (13%)
P18(e11) – Participação de “Atores de Organismos Multilaterais” entre enunciadores externos ao periódico <i>[Tabela 9]</i>	Participação residual de “Atores de Organismos Multilaterais (4%)	<b>Participação inexistente de “Atores de Organismos Multilaterais (0%)</b>	<b>Participação inexistente de “Atores de Organismos Multilaterais (0%)</b>

P19(e12) – Participação de “Atores da Educação Básica” entre enunciadores externos ao periódico  [Tabela 9]	Participação significativa de “Atores da Educação Básica” (21%) [Profissionais da escola]	Participação pontual de “Atores da Educação Básica” (3%) [Sindicalista]	Participação significativa de “Atores da Educação Básica” (17%) [Profissionais da escola]
P20(e13) – Participação de “Atores de Consultorias Educacionais” entre enunciadores externos ao periódico  [Tabela 9]	Participação pouco significativa de “Atores de Consultorias Educacionais” entre enunciadores externos (7%)	Participação pouco significativa de “Atores de Consultorias Educacionais” entre enunciadores externos (11%)	Participação inexistente de “Atores de Consultorias Educacionais” entre enunciadores externos (0%)
P21(d01) – Discurso educacional mais recorrente  [Tabela 10]	<i>Discurso das políticas e práticas eficazes</i> como discurso mais recorrente (24%)	<i>Discurso crítico</i> como discurso mais recorrente (29%)	<i>Discurso das políticas e práticas eficazes</i> como discurso mais recorrente (36%)
P22(d02) – Discurso partilhado mais recorrente  [Tabela 10]	<i>Discurso da governança educacional</i> como discurso partilhado mais recorrente (16%)	<i>Discurso da governança educacional</i> como discurso partilhado mais recorrente (21%)	<i>Discurso da governança educacional</i> como discurso partilhado mais recorrente (21%)
P23(d03) – Viés midiático em relação aos discursos  [Gráficos 15 e 16]	Viés favorável a “discursos abonadores” da avaliação externa (86%)	Viés favorável a “discursos abonadores” da avaliação externa (71%)	Viés favorável a “discursos abonadores” da avaliação externa (79%)
P24(d04) – Permeabilidade a discursos não alinhados ao viés  [Gráficos 15 e 16]	Permeabilidade minoritária a “discursos não abonadores” da avaliação externa (14%)	Permeabilidade minoritária a “discursos não abonadores” da avaliação externa (29%)	Permeabilidade minoritária a “discursos não abonadores” da avaliação externa (21%)
P25(d05) – Discursos exclusivos ou não partilhados	<i>Discurso de popularização da</i>	Sem ocorrência de discursos	Sem ocorrência de discursos



com os demais periódicos <i>[Tabela 10]</i>	<i>avaliação</i> como discurso exclusivo (19%)	exclusivos - todos os discursos são partilhados (0%)	exclusivos - todos os discursos são partilhados (0%)
P26(d06) - Ocorrência do “discurso do capital humano” nas revistas <i>[Tabela 10]</i>	Ocorrência residual ou inexistente “discurso do capital humano” (1%) [residual]	Ocorrência residual ou inexistente “discurso do capital humano” (0%) [inexistente]	Ocorrência residual ou inexistente “discurso do capital humano” (3%) [residual]
P27(d07) - Tensão ideológica entre blocos discursivos <i>[Gráficos 15 e 16]</i>	Oposição entre o <i>discurso da governança</i> et al. (86%) e o <i>discurso crítico</i> et al. (14%)	Oposição entre o <i>discurso da governança</i> et al. (71%) e o <i>discurso crítico</i> et al. (29%)	Oposição entre o <i>discurso da governança</i> et al. (79%) e o <i>discurso crítico</i> et al. (21%)
P28(d08) – Viés midiático em relação aos argumentos <i>[Gráficos 17 e 19]</i>	Viés favorável a argumentos de apoio às avaliações externas (80%)	Viés favorável a argumentos de apoio às avaliações externas (66%)	Viés favorável a argumentos de apoio às avaliações externas (80%)
P29(d09) – Permeabilidade a argumentos não alinhados ao viés <i>[Gráficos 17 e 19]</i>	Permeabilidade minoritária a argumentos de ressalva ou recusa (20%)	Permeabilidade minoritária a argumentos de ressalva ou recusa (34%)	Permeabilidade minoritária a argumentos de ressalva ou recusa (20%)
P30(d10) – Argumento mais recorrente <i>[Tabela 11]</i>	“Preparar para os testes... (apoio)” como argumento mais recorrente (10,6%)	“Má qualidade... (apoio)” como argumento mais recorrente (14,5%)	“Práticas escolares eficazes... (apoio)” como argumento mais recorrente (13,7%)
P31(d11) – Argumento comum mais recorrente <i>[Tabela 11]</i>	“Práticas escolares eficazes... [apoio]” como argumento comum mais	“Práticas escolares eficazes... [apoio]” como argumento comum mais recorrente	“Práticas escolares eficazes... [apoio]” como argumento comum mais recorrente

	recorrente (7,9%)	(11,3%)	(13,7%)
P32(d12) – Argumento exclusivo (ou não compartilhado) mais recorrente  <i>[Tabela 11]</i>	“Preparar para os testes... [apoio]” como argumento exclusivo mais recorrente (10,6%)	“Remuneração em função do desempenho nos testes... [apoio]” como argumento exclusivo mais recorrente (6,5%)	“Premiar as escolas... [apoio]” como argumento exclusivo mais recorrente (3,9%)
P33(d13) – Viés midiático em nível da abordagem/opinião  <i>[Gráficos 19 e 20]</i>	Viés favorável a abordagem “positiva” (78%)	Viés favorável a abordagem “positiva” (67%)	Viés favorável a abordagem “positiva” (72%)
P34(d14) - Permeabilidade a abordagens/opiniões não alinhadas ao viés  <i>[Gráficos 19 e 20]</i>	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” ou “negativa” (21%)  [positiva com ressalvas (19%) + negativa (2%)]	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” ou “negativa” (33%)  [positiva com ressalvas (23%) + negativa (10%)]	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” ou “negativa” (27%)  [positiva com ressalvas (17%) + negativa (10%)]
P35(d15) – Permeabilidade à abordagem mais antagônica ao viés  <i>[Gráficos 19 e 20]</i>	A abordagem mais antagônica ao viés (“desfavorável à avaliação externa”) como a menos recorrente (2%)	A abordagem mais antagônica ao viés (“desfavorável à avaliação externa”) como a menos recorrente (10%)	A abordagem mais antagônica ao viés (“desfavorável à avaliação externa”) como a menos recorrente (10%)
P36(d16) Manifestação do viés em relação ao tipo de vozes – internas ou externas ao periódico  <i>[Gráficos 21 e 22]</i>	Viés favorável a abordagem “positiva” da avaliação externa nas vozes internas (73%) e nas vozes externas (81%) ao periódico	Viés favorável a abordagem “positiva” da avaliação externa nas vozes internas (92%) e nas vozes externas (58%) ao periódico	Viés favorável a abordagem “positiva” da avaliação externa nas vozes internas (80%) e nas vozes externas (80%) ao periódico
P37(d17) - Permeabilidade a abordagens não alinhadas ao viés nas vozes internas ao periódico	Permeabilidade minoritária à abordagem “positiva com	Permeabilidade minoritária à abordagem “positiva com	Permeabilidade minoritária à abordagem “positiva com

[Gráficos 21 e 22]	ressalvas” nas vozes internas ao periódico (27%)	ressalvas” nas vozes internas ao periódico (8%)	ressalvas” nas vozes internas ao periódico (20%)
P38(d18) - Permeabilidade a abordagens não alinhadas ao viés nas vozes externas ao periódico  [Gráficos 21 e 22]	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa” nas vozes externas ao periódico (19%)  [positiva com ressalvas (16%) + negativa (3%)]	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa” nas vozes externas ao periódico (42%)  [positiva com ressalvas (28%) + negativa (14%)]	Permeabilidade minoritária às abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa” nas vozes externas ao periódico (29%)  [positiva com ressalvas (17%) + negativa (13%)]
P39(d19) – Posicionamento predominante em “Atores de Instituições do Ensino Superior”  [Tabela 12]	Em “Atores de Instituições do Ensino Superior” predomina o não alinhamento ao viés da revista (53%)  [Positiva com ressalvas (41%) + negativa (12%)]	Em “Atores de Instituições do Ensino Superior” predomina o não alinhamento ao viés da revista (82%)  [Negativa (46%) + Positiva com ressalvas (36%)]	Em “Atores de Instituições do Ensino Superior” predomina o não alinhamento ao viés da revista (62,5%)  [Negativa (37,5%) + Positiva com ressalvas (25,0%)]
P40(d20) – Posicionamento predominante em “Atores de Órgãos Governamentais”  [Tabela 12]	Em “Atores de Órgãos Governamentais” predomina o alinhamento ao viés da revista (88%)  [Positiva]	Em “Atores de Órgãos Governamentais” predomina o alinhamento ao viés da revista (90%)  [Positiva]	Em “Atores de Órgãos Governamentais” predomina o alinhamento ao viés da revista (89%)  [Positiva]
P41(d21) – Posicionamento predominante em “Atores da Educação Básica”  [Tabela 12]	Em “Atores da Educação Básica” há total alinhamento ao viés da revista (100%)	Em “Atores da Educação Básica” a única ocorrência é antagônica ao viés da revista (100%)	Em “Atores da Educação Básica” há total alinhamento ao viés da revista (100%)

	[Positiva]	[Negativa]	[Positiva]
P42(d22) – Posicionamento predominante em “Atores de Organizações do Terceiro Setor” <i>[Tabela 12]</i>	Em “Atores de Organizações do Terceiro Setor” predomina o alinhamento ao viés da revista (87%) [Positiva]	Em “Atores de Organizações do Terceiro Setor” predomina o alinhamento ao viés da revista (60%) [Positiva]	Em “Atores de Organizações do Terceiro Setor” predomina o alinhamento ao viés da revista (67%) [Positiva]
P43(d23) – Posicionamento predominante em “Atores de Consultorias Educacionais” <i>[Tabela 12]</i>	Em “Atores de Consultorias Educacionais” há total alinhamento ao viés da revista (100%) [Positiva]	Em “Atores de Consultorias Educacionais” predomina o alinhamento ao viés da revista (75%) [Positiva]	Não há ocorrência de posicionamento de “Atores de Consultorias Educacionais” (0%)
P44(d24) – Posicionamento predominante em “Atores de Organismos Multilaterais” <i>[Tabela 12]</i>	Em “Atores de Organismos Multilaterais” há total alinhamento ao viés da revista (100%) [Positiva]	Não há ocorrência de posicionamento de “Atores de Organismos Multilaterais” (0%)	Não há ocorrência de posicionamento de “Atores de Organismos Multilaterais” (0%)
P45(d25) – Reportagens monológicas e reportagens tendenciosas <i>[Gráficos 23 e 24]</i>	Ocorrência majoritária de reportagens monológicas (50%) e tendenciosas (38%)	Ocorrência majoritária de reportagens monológicas (36%) e tendenciosas (40%)	Ocorrência majoritária de reportagens monológicas (40%) e tendenciosas (60%)
P46(d26) – Reportagens efetivamente plurais <i>[Gráficos 23 e 24]</i>	Ocorrência pontual de reportagens efetivamente plurais (12%)	Ocorrência minoritária de reportagens efetivamente plurais (24%)	Ausência de reportagens efetivamente plurais (0%)
P47(d27) – Manifestação do viés midiático no gênero “entrevista”	Maioria dos enunciadores-entrevistados alinhados ao viés	Maioria dos enunciadores-entrevistados alinhados ao viés	Maioria dos enunciadores-entrevistados alinhados ao viés

<i>[Gráficos 25 e 26]</i>	da revista (57%)	da revista (60%)	da revista (80%)
P48(d28) – Permeabilidade polifônica no gênero “artigo” <i>[Gráficos 27 e 28]</i>	Equilíbrio entre articulistas alinhados (50%) e articulistas não alinhados (50%) ao viés da revista	Predomínio de articulistas dissonantes (38%) e articulistas antagônicos (38%) ao viés da revista	Predomínio de articulistas dissonantes (17%) e articulistas antagônicos (50%) ao viés da revista
P49(d29) – Abordagem/opinião do ator individual comum entre as revistas <i>[Tabela 13]</i>	Ator individual comum “favorável” à avaliação externa <i>[Mozart Neves Ramos, TPE (2)]</i>	Ator individual comum “favorável” à avaliação externa <i>[Mozart Neves Ramos, TPE (1)]</i>	Ator individual comum “favorável” à avaliação externa <i>[Mozart Neves Ramos, TPE (1)]</i>
P50(d30) – Abordagem do ator individual externo mais recorrente na revista <i>[Tabela 13]</i>	Ator individual externo mais recorrente “favorável” à avaliação externa <i>[Gisele G. Andrade, Abaquar Consultores (5)]</i>	Atores individuais externos mais recorrentes majoritariamente “favoráveis” à avaliação externa <i>[Maria Helena G. de Castro, SEE/SP (2); Guiomar N. de Mello, CEE/SP (2); Priscilla Cruz, TPE (2)]</i> , mas há também ator com “ressalvas” <i>[José Pacheco, Projeto Âncora (2)]</i> ou ator “desfavorável” <i>[Andy Hargreaves, Boston College (2)]</i>	Ator individual externo mais recorrente “favorável” à avaliação externa <i>[Reynaldo Fernandes, Inep (2)]</i>

Fonte: elaboração própria.

Além do cotejamento global da configuração polifônica das revistas, os traços descritivos dessa matriz ancoram inferências sobre os atributos da arena avaliativa midiaticizada por essas mídias. Os atributos específicos ou próprios de cada dimensão (temática, enunciativa e discursiva) e os atributos gerais u transversais às dimensões da arena avaliativa serão discutidos em seguida.

#### **4.7.1 Atributos temáticos – a agenda da controvérsia**

A dimensão temática da arena avaliativa midiaticizada pelas revistas pedagógicas diz respeito à agenda da controvérsia pública sobre avaliação da educação básica que efetivamente circulou na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, ou seja, os temas, tópicos e referentes institucionais que foram objetos de discussão e disputa no debate público encenado por essas mídias.

O interesse editorial na cobertura da temática da avaliação em larga escala foi diferente nas revistas. A cobertura da “avaliação externa” em edições e matérias e a centralidade nos textos (na condição de tema central) foram maiores na Nova Escola do que nas demais. A Revista Pátio e a Presença Pedagógica pautaram menos o tema e, quando pautaram, na maioria das vezes, abordaram a avaliação como um subtema (ainda que importante) de outra temática central da educação – como “Qualidade da educação básica”, “Política educacional”, entre outros.

Há predomínio de uma agenda comum entre as revistas, que se expressa, por exemplo, na prioridade dada a referentes nacionais da avaliação como a Prova Brasil, o Ideb e o Saeb; incluindo também, em menor medida, o Pisa. Essa agenda passa pela partilha da maioria dos temas centrais, isto é, pelo tema da avaliação externa e temáticas educacionais paralelas como “avaliação interna da aprendizagem”, “currículo nacional”, “política educacional”, “qualidade da educação básica”; bem como por tópicos específicos da avaliação externa abordados pelas três revistas: “análise de resultados de avaliações e indicadores externos”, “fatores intraescolares associados aos resultados”, “usos dos resultados pelas redes de ensino”, para citar alguns exemplos.

Essa agenda comum coexistiu com certa diferenciação temática minoritária, ou melhor, com temas partilhados por apenas duas revistas ou exclusivos, mas que foram minoritários - “gestão escolar” na NE, “educação no campo” na RP, “apostilamento das redes de ensino” na PP; por exemplo; e tópicos que não ocorreram na Presença Pedagógica (apenas na NE e na RP) - “limites das avaliações externas”, “políticas dos sistemas que estão no topo do Pisa”, “relação entre avaliação externa e remuneração futura”, por exemplo.

Além do mais, há preferências temáticas distintas, em tópicos exclusivos (próprios de uma dada revista) ou tópicos comuns (transversais aos periódicos). A Revista Pátio privilegiou o tópico “análise de resultados de avaliações e indicadores externos” (um tópico comum entre as revistas), a Presença Pedagógica privilegiou o tópico “relação entre avaliação externa e qualidade da educação”; e a Nova Escola, o tópico “competências cognitivas avaliadas” – um tópico não partilhado pelas demais. Os referentes subnacionais, a exemplo do Simave, ocuparam um lugar marginal na agenda midiática, mas nem tanto assim na Presença Pedagógica.

Em resumo: há uma agenda prioritária das revistas em torno da avaliação em larga escala em nível federal (incluindo o Pisa, em menor medida), que se entrelaça com temas gerais como política educacional e qualidade escolar e tópicos específicos como análise de resultados e usos pelas redes de ensino.

#### **4.7.2 Atributos enunciativos – os sujeitos da controvérsia**

Os parâmetros e traços enunciativos permitem inferências sobre os sujeitos envolvidos na controvérsia avaliativa, especialmente sobre marcadores socioinstitucionais, lugares enunciativos nos textos midiáticos, procedência das vozes em relação aos periódicos e as implicações de características composicionais dos portadores midiáticos para o espaço enunciativo concedido aos sujeitos que se pronunciaram sobre avaliação externa nessas mídias.

Nas três revistas, há um predomínio de vozes externas ao periódico, que representam atores sociais que se manifestaram como fonte, entrevistado ou autor do seu próprio texto. Essas vozes externas reforçam o papel das revistas como agência midiática dos discursos de outrem. Esses atores se manifestam principalmente como sujeitos individuais, que integram ou são porta-vozes das instituições; mas há de forma minoritária o pronunciamento direto dos atores organizacionais (com exceção da RP), principalmente como sujeitos institucionais de estudos e documentos relatados.

No entanto, nos três periódicos, as vozes internas (repórteres; editores) também se manifestaram, ainda que por vezes de forma indireta ou implícita. Essas vozes internas participam da construção do discurso editorial, revelando um outro papel da revista: o de sujeito institucional que também participa do debate público, direta ou indiretamente, por meio de seus operadores internos e/ou pelo viés de circulação dos atores externos agenciados.

Nas três revistas, os enunciadores externos participam principalmente como fonte - depoentes, testemunhas, textos citados. Isso significa que o sujeito/enunciador que chega até o

leitor é uma representação mediada pela textualização dos operadores da revista. Essa característica é mais acentuada na Nova Escola, por ser um portador midiático centrado no gênero “reportagem”, com os convidados se manifestando por meio do relato do jornalista, mais ou menos salpicado por citações diretas.

Já na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, que são portadores midiáticos que equilibram “reportagens” e “artigos”, essa majoritariedade dos enunciadores-fonte foi menos acentuada. Isso significa que na RP e na PP houve um espaço maior para que o sujeito/enunciador pudesse chegar até o leitor por meio do seu próprio texto, ainda que “transportado” pelo portador midiático.

Os atores de “Instituições de Ensino Superior” e de “Órgãos Governamentais” (com destaque para o MEC/Inep) predominam como campos institucionais nas revistas, seguidos pelo “Terceiro Setor” (em menor medida). As universidades, o MEC, o Inep, as Secretarias de Educação, as Fundações e Institutos empresariais destacam-se entre os vínculos institucionais dos sujeitos que mais participam do debate avaliações em larga escala nesses periódicos.

Mas há duas importantes diferenciações socioenunciativas entre as revistas. Em relação aos atores da “Educação Básica”, a participação foi significativa na Nova Escola e na Presença Pedagógica, principalmente por meio de diretores escolares de escolas públicas que se destacaram nas avaliações e indicadores externos; e foi residual na Revista Pátio, que apresentou uma única ocorrência (ligada ao sindicato de professores).

Por sua vez, foi pouco significativa ou inexistente a participação de atores “organismos multilaterais” e de “consultorias Educacionais”, a despeito de seu papel ativo no debate social mais amplo, talvez por não fazerem parte das fontes mais tradicionais do discurso competente (aquele socialmente instituído como verdadeiro e autorizado) em educação.

Em síntese, em um cenário enunciativo marcado pelo predomínio de vozes externas e individuais, que circulam na maioria das vezes como enunciadores-fonte de reportagens, houve prioridade às vozes governamentais e acadêmicas, mas também, em menor mediada, aos experts e porta-vozes do terceiro setor, na discussão da avaliação externa que se desenvolveu na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica.

#### **4.7.3 Atributos discursivos - viés e permeabilidade**

Os parâmetros e traços descritivos da *dimensão discursiva* informam sobre os posicionamentos da controvérsia, em relação a discursos educacionais, a argumentos estruturais e abordagem/opinião projetada pelos enunciados. Desse modo é possível fazer



inferências sobre o viés de opinião, a permeabilidade polifônica e outros aspectos da arena midiaticizada pelas revistas.

### 1) *Viés comum favorável à avaliação externa*

A Nova Escola, a Revista Pátio e a Presença Pedagógica partilham de um viés de circulação favorável à avaliação externa e em larga escala da educação básica, que se manifestam nos *discursos educacionais*, nos *argumentos estruturais* e na *abordagem/opinião* dos sujeitos/enunciadores.

Em nível dos discursos educacionais, em meio a *tensão ideológica* entre discursos abonadores e discursos não abonadores, o viés midiático privilegiou as variantes discursivas abonadoras da avaliação. Não por acaso, o *discurso da governança educacional* foi o mais recorrente entre os discursos educacionais “partilhados” pelas revistas; e o “discurso das políticas e práticas eficazes” foi o mais frequente na Nova Escola e na Presença Pedagógica, constado também entre os mais frequentes na Revista Pátio.

Por influência dessa conjuntura ideológica, os argumentos que tiveram proeminência orientaram-se para o apoio a essas avaliações: “preparar para os testes...”, na NE; “má qualidade...”, na RP; “práticas escolares eficazes...”, na PP – este último sendo o mais ocorrente entre os argumentos partilhados pelos três periódicos. O mesmo alinhamento ao viés ocorre em relação ao argumento exclusivo que foi mais ocorrente em cada revista: “preparar para os testes...”, na NE; “remuneração em função do desempenho nos testes...”, na RP; “premiar as escolas...” na PP. Por consequência, a abordagem/opinião resultante foi majoritariamente “positiva/favorável” da avaliação externa, tanto nas vozes internas (atores editoriais) como nas vozes externas (atores sociais).

Em conformidade com tal contexto, nas três revistas, o posicionamento dos atores de “órgãos governamentais” e os atores vinculados ao “terceiro Setor” foram predominantemente favoráveis à avaliação externa. Entre atores de “consultorias educacionais”, que não teve ocorrência na PP, o alinhamento ao viés foi total (caso da NE) ou amplamente majoritário (caso da RP).

Não por acaso, o ator individual que circulou nas três revistas [Mozart Neves Ramos, TPE] posicionou-se de forma “favorável” à avaliação externa. O ator individual externo mais recorrente foi favorável à avaliação externa na NE [Gisele G. Andrade, Abaquar Consultores] e na PP (Reynaldo Fernandes, Inep) e entre os atores individuais externos mais presentes da RP, a maioria foi “favorável” à avaliação externa (Maria Helena G. de Castro, SEE/SP; Guiomar N. de Mello, CEE/SP; Priscilla Cruz, TPE).

O viés midiático manifestou-se, por exemplo, na polifonia intratextual das reportagens, que na maioria das vezes fez circular, diante da pauta da avaliação externa, ou uma polifonia monológica (apenas com enunciadores favoráveis) ou uma polifonia tendenciosa (com a maioria de enunciadores favoráveis). O mesmo ocorreu em relação às entrevistas, com a maioria dos entrevistados se alinhado ao viés das revistas.

De modo sucinto, a assimetria de circulação midiática privilegiou a justificação, a sustentação, a defesa ou a valorização positiva das avaliações em larga escala. Tal viés pró-avaliação evidencia que as revistas não são meros portadores textuais (neutros e imparciais), nem se resumem a simples agência do debate público. A assimetria de circulação de discursos, argumentos, abordagens e sujeitos comprova que as revistas também são sujeitos institucionais (atores organizacionais) que participam, ainda que indiretamente – e por meio do viés -, da controvérsia pública sobre a avaliação externa da escola.

### 3) *Viés mais acentuado da NE*

Há evidências de que esse viés midiático comum (pró-avaliação externa) é comparativamente mais acentuado na Nova Escola do que nas demais. Entre as evidências discursivas, é possível destacar a presença do *discurso de popularização da avaliação*, que é um discurso exclusivo da NE e um dos mais presentes neste periódico. Esse discurso representa certo engajamento editorial na disseminação da avaliação em larga escala, com o objetivo de potencializar seus efeitos no cotidiano escolar.

A Nova Escola não privilegiou o “artigo” como gênero textual, que é justamente o gênero mais permeável a enunciadores críticos às avaliações em larga escala nas revistas pedagógicas. E mesmo em relação aos artigos que publicou, obteve a mesma proporção entre articulistas alinhados ao viés (favoráveis a avaliação externa) e não alinhados – sendo todos estes articulistas dissonantes, ou seja, com ressalvas a essas avaliações, e nenhum com posição mais antagônica ao viés, isto é, com abordagem “negativa/desfavorável” – na contramão da permeabilidade crítica majoritária dos articulistas nos demais periódicos.

### 3) *Permeabilidade minoritária comum à crítica da avaliação externa*

Nos três periódicos, houve uma permeabilidade minoritária comum à crítica da avaliação externa, que se manifestou em nível dos *discursos educacionais*, dos *argumentos estruturais* e da *abordagem/opinião* de enunciadores que não se alinharam ao viés das revistas, tanto em relação as vozes internas (atores editoriais) como em relação a vozes externas (atores sociais).

Em nível dos *discursos educacionais*, trata-se de uma permeabilidade minoritária a discursos não alinhados ao viés (não abonadores das avaliações em larga escala) – no caso, o discurso crítico e suas eventuais coocorrências com o *discurso da equidade* e o *discurso da política informada pela avaliação*. Em se tratando dos *argumentos estruturais*, essa permeabilidade refere-se a argumentos não alinhados ao viés, ou seja, a argumentos de ressalva ou de recusa dessas avaliações. No que concerne à *abordagem/opinião*, trata-se de uma permeabilidade às abordagens não alinhadas ao viés – ou seja, a abordagem “positiva/favorável com ressalvas” (em maior grau) e à abordagem “negativa/desfavorável” (em menor grau).

Na Nova Escola, na Revista Pátio e na Presença Pedagógica, o posicionamento predominante dos atores de “Instituições do Ensino Superior” (que estão entre os frequentes) não se alinhou ao viés das revistas, uma vez que o somatório das abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa” superou a abordagem “positiva” das avaliações em larga escala.

Nos três periódicos, a permeabilidade nas vozes externas inclui tanto a abordagem “positiva com ressalvas” como a abordagem “negativa”, o que contribui para a legitimação social da revista como agência midiática de circulação dos debates públicos – função simbólica de construção da opinião pública em sociedades democráticas.

Nas vozes internas, a abordagem não vai além da dissonância ao viés (“positiva com ressalvas”). Isso significa que a posição mais antagônica ao viés (“negativa/desfavorável”), a menos ocorrente de um modo geral, está completamente ausente entre os sujeitos editoriais (repórteres; editores) das três revistas. Ou seja, a regulação da revista como sujeito institucional até suporta algum nível de dissonância, mas não o contraponto a seu viés de opinião.

#### 4) *Permeabilidade mais acentuada da RP*

Há evidências de que a permeabilidade comum à crítica da avaliação externa foi mais acentuada na Revista Pátio, ou seja, foi menos minoritária do que nas demais. Por exemplo, na análise desagregada, o “discurso crítico” foi a variante mais frequente na RP. Não por acaso, entre atores individuais externos mais recorrentes, foi possível encontrar atores não alinhados ao viés, um com “ressalvas” às avaliações (José Pacheco, Projeto Âncora) e outro “desfavorável” (Andy Hargreaves, Boston College).

E mesmo entre os traços de permeabilidade que são partilhados pelas revistas, os valores quantitativos revelam, na maioria das vezes, proporções mais acentuadas na RP do que nas congêneres, tais como a permeabilidade a “discursos não abonadores”, a argumentos

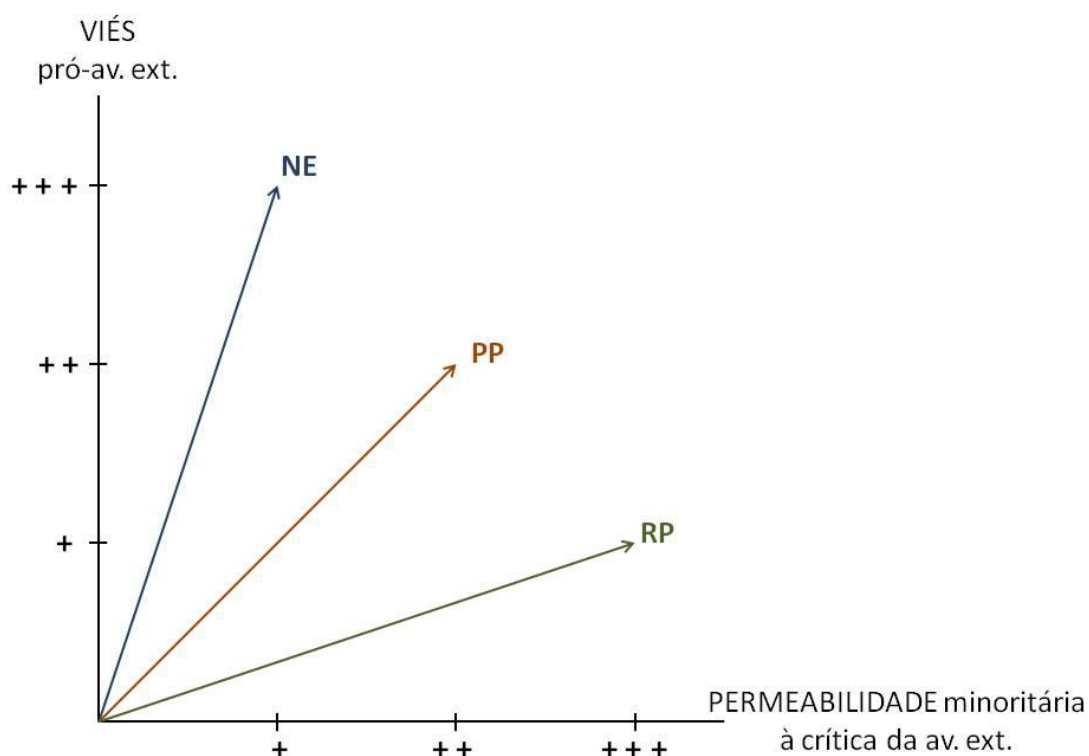
de ressalva ou recusa; às abordagens “positiva com ressalvas” e “negativa”, às vezes acadêmicas com ressalvas e desfavoráveis. Todos esses traços qualitativos partilhados se ancoram em valores quantitativos distintivos, que evidenciam a permeabilidade mais acentuada da RP em comparação aos demais periódicos.

Ainda que de forma minoritária, as reportagens efetivamente plurais (com equilíbrio entre enunciadores alinhados e não alinhados ao viés) foram mais frequentes do que na Nova Escola e contrastaram com a total ausência na PP. No gênero artigo, a ocorrência de articulistas com abordagem “negativa” das avaliações em larga escala foi metade do seu total de articulistas, superando a proporção significativa da PP e contrastando com a total ausência na NE de articulistas antagônicos ao viés.

##### *5) Relativa convergência discursiva e desestabilização do ethos midiático*

A Nova Escola, a Revista Pátio e a Presença Pedagógica mostraram uma relativa convergência discursiva, marcada por um viés comum pró-avaliação externa e por uma permeabilidade minoritária comum à crítica dessas avaliações, mas com acentuações diferentes a depender do periódico. A Figura 14 ilustra essa relativa convergência, por meio de uma metáfora gráfica sobre os “vetores polifônicos” da NE, da PP e da RP.

**Figura 14** – “Vetores polifônicos” da Nova Escola (NE), da Presença Pedagógica (PP) e da Revista Pátio (RP)”: uma metáfora gráfica da relativa convergência discursiva.



**Fonte:** elaboração própria.

No eixo vertical, representa-se graficamente a gradação na acentuação do viés; e no eixo horizontal, a gradação na acentuação da permeabilidade. Inversamente proporcionais, o “viés mais acentuado da NE” corresponde a uma permeabilidade menos acentuada; a “permeabilidade mais acentuada da RP” corresponde a um viés mais acentuado; e o viés e a permeabilidade da PP ficam em um ponto de equilíbrio entre as demais. No diagrama, percebe-se que os vetores singulares de cada revista (NE, PP e RP) situam-se em um mesmo quadrante polifônico, seguem por direções diagonais com sentido para cima e para direita, formando os ângulos adjacentes de uma metáfora vetorial que simboliza a relativa convergência discursiva entre as revistas.

Sem dúvida, diz muito o fato de nenhuma das três revistas habitarem o quadrante virtualmente oposto pelo vértice, ou seja, o quadrante enviesado em prol da crítica das avaliações externas e permeado por um apoio minoritário, que por enquanto só existe no plano das possibilidades lógicas. Mas a unidade discursiva não diz tudo: até sob o manto de uma característica partilhada pode haver heterogeneidades. Por exemplo, sabe-se que a regulação institucional do discurso foi maior nos gêneros “reportagem” (fontes consonantes) e “entrevista” (maioria de entrevistados alinhados ao viés) do que no gênero “artigo”, que foi

mais permeável a abordagens não alinhadas do que os demais gêneros. Contudo, tal regulação impactou mais um portador midiático centrado em reportagens (caso da NE) ou que privilegiou entrevistas (o caso da PP) do que um portador que deu mais recorrência ao gênero artigo (caso da RP).

Por fim, o sentido de uma unidade-heterogênea no plano do discurso estende-se até suas consequências. Essa relativa convergência discursiva desestabilizou o *ethos midiático* das revistas, evidenciando um descompasso entre a imagem circulante das revistas e a realidade da circulação da controvérsia sobre avaliações em seu interior. Dessa forma, a Nova Escola apresentou uma polifonia mais complexa do que a sugerida por seu *ethos* de “mídia governamental”, por ter circulado, ainda que de forma minoritária, discursos, argumentos e posicionamentos não alinhados ao seu viés pró-avaliação externa. Outrossim, a Presença Pedagógica e a Revista Pátio apresentaram uma polifonia mais complexa do que a sugerida por seu *ethos* de “mídia crítica e acadêmica”, uma vez que também manifestaram um viés pró-avaliação externa, ainda que a permeabilidade crítica da RP tenha sido menos minoritária do que as congêneres.

#### **4.7.4 “Recontextualização” da arena conjuntural em arena midiaticizada**

As revistas pedagógicas produzem uma *arena avaliativa midiaticizada*, que reflete e refrata a arena avaliativa conjuntural, ou seja, os campos de apoio, de crítica-propositiva ou de recusa que se posicionam em relação às avaliações externas na esfera pública. Essa *arena avaliativa midiaticizada* é justamente a arena pública da avaliação “encenada” no interior das revistas pedagógicas. A *recontextualização* é justamente esse processo de espelhamento e de distorção da controvérsia pública da avaliação externa pelos portadores midiáticos destinados ao público leitor da escola. Trata-se de operações de espelhamento e refração orquestradas pelo jogo tensivo entre viés midiático e permeabilidade polifônica dessas mídias, que refletem e distorcem discursos, argumentos e perfis socioinstitucionais que integram os campos de opinião e os fatores multidimensionais da arena avaliativa conjuntural.

Evidências da *recontextualização* podem vir à tona quando se estabelece um paralelo entre elementos/categorias da arena midiaticizada e elementos/categorias da arena conjuntural. Nessa perspectiva, o Quadro 35 propõe um paralelo aproximativo entre os argumentos estruturais da polifonia das revistas e os fatores multidimensionais (em versão concisa) associados aos campos de opinião da arena avaliativa conjuntural. Metodologicamente, tal paralelo foi construído pela análise do subconjunto de enunciados associados um dado

argumento estrutural, e a subsequente delimitação de indícios linguísticos que remetem a presença de fatores (da arena conjuntural) nesses enunciados.

**Quadro 35** – Paralelo entre os argumentos estruturais da polifonia das revistas e os fatores multidimensionais da arena avaliativa conjuntural.

<b>Argumentos estruturais da polifonia das revistas</b>	<b>Fatores multidimensionais da arena avaliativa conjuntural</b>
A1(ap1) - Apoiar redes e escolas com pior desempenho [apoio]	F05E - Usos considerados positivos F17C - Governança da educação (+) F09H - Avaliação censitária (+) F11H - Indicadores sintéticos (+)
A2(ap2) - Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico [apoio]	F05E - Usos considerados positivos F27C - Qualidade do produto (+)
A3(ap3) - Avaliação censitária [apoio]	F09H - Avaliação censitária (+) F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F17C - Governança da educação (+)
A4(ap4) - Avaliação externa é um avanço [apoio]	F18C - Governança da educação (-) F13H - Expansão do aparelho (+)
A5(ap5) - Conhecer a realidade e formular políticas [apoio]	F05E - Usos considerados positivos F17C - Governança da educação (+)
A6(ap6) - Controle social e mobilização [apoio]	F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F17C - Governança da educação (+) F27C - Qualidade do produto (+)
A7(ap7) - Desempenho e fluxo [apoio]	F11H - Indicadores sintéticos (+) F27C - Qualidade do produto (+) F33P – Rede de regulação vertical
A8(ap8) - Desempenho e salário [apoio]	F08E - Efeitos negativos F31Ep - Paradigma objetivista (+) F29I - Discurso economicista
A9(ap9) - Fator liderança [apoio]	F07E - Efeitos considerados positivos F27C - Qualidade do produto (+)
A10(ap10) - Investir na formação de	F28C - Qualidade do produto (+)

professores [apoio]	F01E - Objeto indireto da avaliação (+)
A11(ap11) - Má qualidade [apoio]	F31Ep - Paradigma objetivista (+) F27C - Qualidade do produto (+)
A12(ap12) - Monitorar metas [apoio]	F01E - Objeto indireto da avaliação (+) F17C - Governança da educação (+) F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F27C - Qualidade do produto (+)
A13(ap13) - Orientar a formação para os professores [apoio]	F21C - Padronização curricular (+) F33P – Rede de regulação vertical F05E - Usos considerados positivos
A14(ap14) - Parcerias externas [apoio]	F27C - Qualidade do produto (+)
A15(ap15) - Políticas eficazes [apoio]	F19C - Reforma educacional (+) F15H - Brasil no Pisa (+)
A16(ap16) - Práticas escolares eficazes [apoio]	F33P – Rede de regulação vertical F01E - Objeto indireto da avaliação (+)
A17(ap17) - Premiar as escolas [apoio]	F23C - Quase-mercado (+) F01E - Objeto indireto da avaliação (+) F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F17C - Governança da educação (+) F29I - Discurso economicista
A18(ap18) - Preparar para os testes [apoio]	F21C - Padronização curricular (+) F03E - Qualidades técnicas F31Ep - Paradigma objetivista (+) F27C - Qualidade do produto (+)
A19(ap19) - Qualidade e direito de aprender [apoio]	F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F33P – Rede de regulação vertical F31Ep - Paradigma objetivista (+)
A20(ap20) - Remuneração em função do desempenho nos testes [apoio]	F23C - Quase-mercado (+) F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+) F17C - Governança da educação (+) F33P – Rede de regulação vertical



	F29I - Discurso economicista
A21(ap21) - Responsabilidade dos profissionais da escola [apoio]	F01E - Objeto indireto da avaliação (+) F25C - <i>Accountability</i> gerencial (+)
A22(ap22) - Rigor técnico dos testes [apoio]	F03E - Qualidades técnicas F31Ep - Paradigma objetivista (+)
A23(ap23) - Sistemas próprios de avaliação [apoio]	F13H - Expansão do aparelho (+) F07E - Efeitos considerados positivos F17C - Governança da educação (+)
A24(res1) - A escola não é a única responsável [ressalva]	F02E - Objeto indireto da avaliação (-) F26C - <i>Accountability</i> gerencial (-) F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola
A25(res2) - A qualidade não cabe no teste [ressalva]	F28C - Qualidade do produto (-) F04E - Limitações técnicas
A26(res3) - Ampliar o investimento educacional [ressalva]	F18C - Governança da educação (-) F30I - Discurso crítico
A27(res4) - Avaliação pressiona as crianças [ressalva]	F08E - Efeitos considerados negativos F10H - Avaliação censitária (-)
A28(res5) - Combinar avaliação externa e avaliação interna [ressalva]	F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola F30I - Discurso crítico
A29(res6) - Crítica à avaliação de alto impacto [ressalva]	F02E - Objeto indireto da avaliação (-) F06E - Usos negativos F26C - <i>Accountability</i> gerencial (-)
A30(res7) - Crítica à competição entre redes e escolas [ressalva]	F24C - Quase-mercado (-) F28C - Qualidade do produto (-) F30I - Discurso crítico
A31(res8) - Crítica à remuneração variável em função dos testes [ressalva]	F24C - Quase-mercado (-) F26C - <i>Accountability</i> gerencial (-)
A32(res9) - Desigualdades intraescolares e equidade [ressalva]	F32Ep - Paradigma objetivista (-) F30I - Discurso crítico

A33(res10) - Dimensão política da avaliação [ressalva]	F32Ep - Paradigma objetivista (-) F30I - Discurso crítico
A34(res11) - Escuta dos educadores [ressalva]	F34P – Rede de corresponsabilidade Estado-escola F32Ep - Paradigma objetivista (-)
A35(res12) - Estreitamento curricular [ressalva]	F22C - Padronização curricular (-) F08E - Efeitos considerados negativos
A36(res13) - Exclusão de estudantes [ressalva]	F08E - Efeitos considerados negativos F30I - Discurso crítico
A37(res14) - Pobreza afeta negativamente os resultados [ressalva]	F28C - Qualidade do produto (-) F24C - Quase-mercado (-)
A38(res15) - Valor pedagógico da avaliação [ressalva]	F32Ep - Paradigma objetivista (-) F30I - Discurso crítico
A39(rec1) - Avaliação e mercado [recusa]	F24C - Quase-mercado (-) F30I - Discurso crítico
A40(rec2) - Avaliação é usada para culpar professores [recusa]	F26C - <i>Accountability</i> gerencial (-) F06E - Usos considerados negativos
A41(rec3) - A avaliação externa não impacta a aprendizagem [recusa]	F20C - Reforma educacional (-) F30I - Discurso crítico
A42(rec4) - Avaliação neotecnicista [recusa]	F32Ep - Paradigma objetivista (-) F30I - Discurso crítico
A43(rec5) - Avaliação participativa [recusa]	F35P – Rede de autorregulação da escola F32Ep - Paradigma objetivista (-)
A44(rec6) - Crítica da avaliação de competências [recusa]	F16H - Brasil no Pisa (-) F30I - Discurso crítico
A45(rec7) - Impossibilidade da avaliação internacional [recusa]	F16H - Brasil no Pisa (-) F30I - Discurso crítico
A46(rec8) - Mecanismo de controle [recusa]	F35P – Rede de autorregulação da escola

	F18C - Governança da educação (-)
A47(rec9) - Reformas baseadas em padronização e testagem [recusa]	F20C - Reforma educacional (-) F22C - Padronização curricular (-) F32Ep - Paradigma objetivista (-)

**Fonte:** elaboração própria.

Por um lado, percebe-se que o rol de argumentos estruturais da polifonia das revistas materializa-se em enunciados que manifestam a quase totalidade dos fatores históricos, estruturais, contextuais, ideológicos, paradigmáticos e políticos da *arena avaliativa conjuntural*, evidenciando um espelhamento relativo, que é a primeira condição da recontextualização. Em outras palavras, houve uma relativa internalização da polifonia social na configuração da polifonia midiática, no que concerne ao debate da avaliação em larga escala.

Por outro lado, nota-se a ausência dos fatores históricos “F12H - Indicadores sintéticos (-)” e “F14H - Expansão do aparelho (-)”, que contrastou com a presença dos fatores de valorização positiva dos indicadores sintéticos como o Ideb e também da expansão dos sistemas de avaliação subnacionais como o Saresp/SEE-SP e o Simave/SEE-MG. Isso significa que a argumentação de defesa dos sistemas próprios de avaliação de estados e de municípios como um avanço da política de avaliação externa ficou sem contraponto. Igualmente, a defesa dos indicadores sintéticos como estratégia para a indução de melhorias nos desempenhos escolares e nos fluxos escolares, bem como as ações supletivas do governo no apoio a redes e escolas com pior desempenho também não encontrou contraponto na polifonia dessas revistas. Essas ausências evidenciam certo nível de refração e desvio da estrutura social espelhada, que é a segunda condição da *recontextualização*.

O Quadro 36 organiza um paralelo entre atores dos diferentes campos de opinião da arena avaliativa conjuntural e atores vinculados as diferentes abordagens sobre avaliações em larga escala nas revistas pedagógicas, tendo em vista a apreensão de evidências da *recontextualização*.

**Quadro 36** – Paralelo entre atores dos campos de opinião da arena avaliativa conjuntural e atores das abordagens que circularam em revistas pedagógicas – Nova Escola, Revista Pátio e Presença Pedagógica.

Abordagem / campos de	Atores da arena avaliativa conjuntural (Cap. 2)	Atores da arena avaliativa midiaticizada (NE, PP e RP)
-----------------------	---	--

<b>opinião</b>		
<i>Campo de apoio;</i> <i>Abordagem</i> <i>positiva</i>	Atores individuais e institucionais vinculados a: - órgãos governamentais; - organizações do terceiro setor, - instituições de ensino superior; - instituições especializadas em avaliação; - escolas básicas; - organismos multilaterais; - consultorias educacionais.	Atores individuais e institucionais vinculados a: - órgãos governamentais; - organizações do terceiro setor; - instituições de ensino superior; - instituições especializadas em avaliação; - escolas básicas; - organismos multilaterais; - consultorias educacionais.
<i>Campo de crítica- propositiva;</i> <i>Abordagem</i> <i>positiva com</i> <i>ressalvas</i>	Atores individuais e institucionais vinculados a: - instituições de ensino superior; - organizações do terceiro setor; - órgãos governamentais; - escolas básicas; - sindicatos de professores; - associações científicas da área de educação.	Atores individuais e institucionais vinculados a: - instituições de ensino superior; - organizações do terceiro setor; - órgãos governamentais.
<i>Campo de recusa;</i> <i>Abordagem</i> <i>negativa</i>	Atores individuais e institucionais vinculados a: - instituições de ensino superior; - instituição escolar; - sindicatos de professores.	Atores individuais e institucionais vinculados a: - instituições de ensino superior; - sindicato de professores.

**Fonte:** elaboração própria.

Por um lado, há considerável espelhamento na composição social dos posicionamentos na sociedade e no interior das revistas pedagógicas, especialmente entre as composições sociais da abordagem positiva nas revistas e do campo de apoio na arena avaliativa conjuntural. Por exemplo, a presença de atores de Instituição de Ensino Superior como fonte de posicionamentos críticos, mas também de sustentação das avaliações em larga escala evidencia um espelhamento (relativo) da arena conjuntural pela arena midiaticizada.

Por outro lado, há diferenças consideráveis. Por exemplo, há grupos socioinstitucionais do campo de crítica-propositiva que não apareceram nas revistas: sindicatos de professores, escolas básicas, especialistas de órgãos governamentais especializados em avaliação (como o Inep) e associações científicas da área de educação (como a Anped e a Anpae, por exemplo). Esse “filtro” evidencia uma operação de refração do processo de recontextualização da arena conjuntural em arena midiaticizada.

Outra diferença ocorre em relação aos atores da escola, que aparecem em todos os campos de opinião da arena avaliativa conjuntural, mas só aparecem nas revistas pedagógicas se vinculados à abordagem positiva das avaliações externa. Dessa forma, a recontextualização opera uma imagem dos atores da educação básica como essencialmente favoráveis a essas avaliações; e a eventual crítica é restrita a porta-vozes de sindicatos.

Outras evidências da *recontextualização* são fornecidas pelo cotejamento de parâmetros e traços descritivos das revistas. Retornando ao caso dos atores da educação básica, há uma participação pontual desses atores na Revista Pátio (na verdade, uma única ocorrência vinculada ao sindicato de professores) e um simulacro de participação acentuada na Nova Escola e na Presença Pedagógica, por meio de diretores escolas (na maioria das vezes), coordenadores e professores (em menor frequência) de escolas públicas que se destacaram em avaliações externas e/ou em índices como o Ideb: ou seja, de vozes favoráveis a essas avaliações e alinhadas ao viés de opinião desses periódicos. Esse apagamento ou simulacro constituem evidências da recontextualização da arena conjuntural em arena midiática.

O “discurso do capital humano”, por exemplo, que ancora a participação dos economistas na justificação da avaliação em larga escala na arena conjuntural, ocorre apenas de forma residual na Nova Escola e não encontrou ocorrência nas demais revistas. Não por acaso, atores de organismos multilaterais, porta-vozes influentes do discurso do capital na arena conjuntural, ou não ocorreram (caso da Presença Pedagógica e da Revista Pátio) ou tiveram participação pontual - caso da Nova Escola - e totalmente alinhada à defesa das avaliações externas.

Como efeito da *recontextualização*, essa sub-representação do *discurso do capital humano* e dos atores de “organismos multilaterais” pode estar relacionada ao perfil do público-leitor de revistas pedagógicas, que parece estar menos interessado nas “razões economicistas” da educação e mais interessado nas vozes acadêmicas e governamentais como fontes de autoridade para a discussão educacional. Tal perfil dos destinatários pode ser

inferido do *ethos* institucional das revistas, que ressaltam o valor social da educação, o diálogo entre a universidade e a escola (principalmente a Presença Pedagógica) e a difusão de novas práticas de ensino e de gestão com base nas reformas governamentais (principalmente a Nova Escola).

No entanto, a sub-representação de atores e discursos da arena avaliativa conjuntural ocorreu, na maioria das vezes, em conformidade com o viés comum pró-avaliações externas, recaindo sobre oponentes e críticos, além de restringir a ocorrência dos discursos não abonadores e dos argumentos orientados para a ressalva ou para a recusa da modalidade avaliativa em tela.

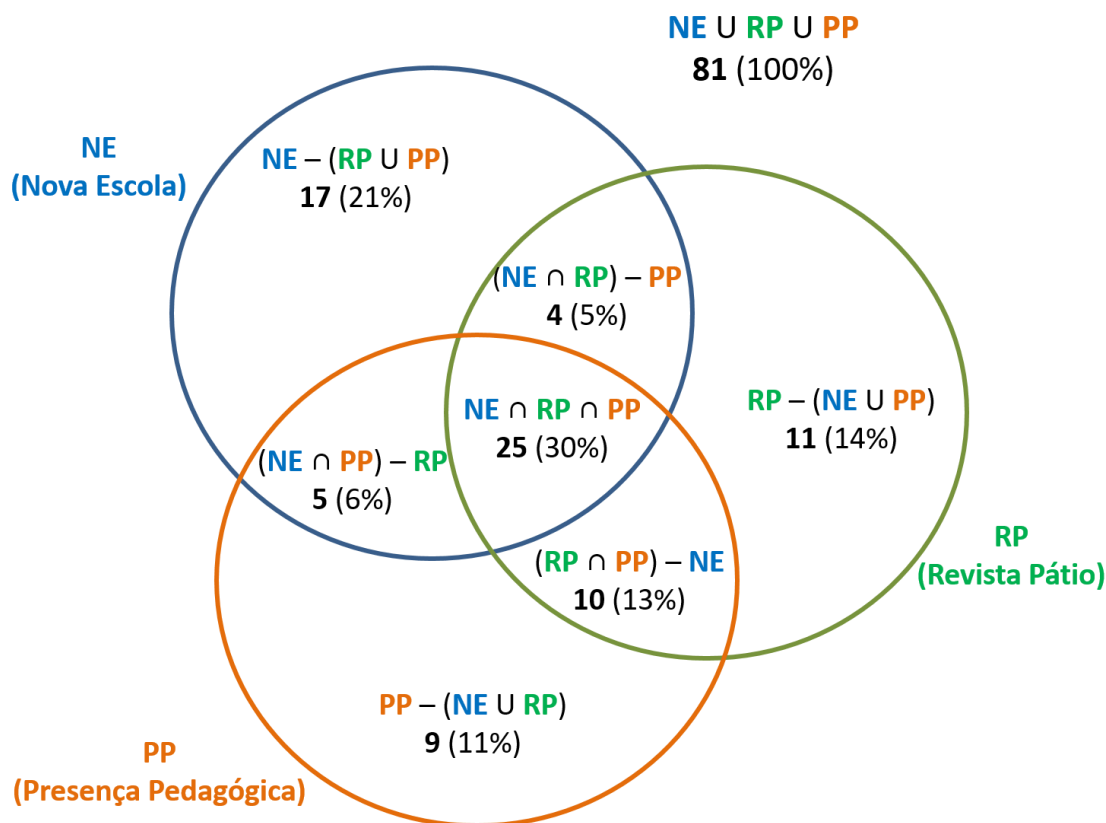
Por fim, a *recontextualização* operada pelas revistas pedagógicas fez chegar até os leitores da escola uma *arena avaliativa midiaticizada* que espelha e refrata a *arena conjuntural*. A coadunação de espelhamento e de refração deve-se a dupla condição da revista pedagógica: da condição de agência midiática permeável à polifonia externa, advém o vetor de espelhamento do debate público – imprescindível para a legitimação social das revistas; da condição de sujeito institucional que se posiciona indiretamente por meio do viés de circulação, advém o vetor de refração de atores, discursos e argumentos da esfera pública, que acabou por sub-representar oponentes e críticos da avaliação externa. Além disso, o vetor de refração também é modulado pelo perfil da comunidade de leitores (preferências temáticas, repertório cultural, crenças etc.) que precisa ser levado em conta pelos veículos que concorrem no mercado da informação.

#### **4.7.5 “Diferenciação-convergente” entre as revistas**

O cotejamento global das revistas pedagógicas com base na matriz de parâmetros e traços descritivos evidenciam, na condição de atributo geral, a existência de uma “diferenciação-convergente” na configuração polifônica dessas mídias, marcada pela coexistência de traços exclusivos, semi-partilhados (por duas revistas) e partilhados (pelas três revistas) em todos os tipos de parâmetros – temáticos, enunciativos e, principalmente, discursivos.

A Figura 15 ilustra a diferenciação-convergente por meio de um diagrama que põe em relação os conjuntos de traços distintivos da Nova Escola, da Revista Pátio e da Presença Pedagógica, a partir da união, das intersecções e das diferenças entre traços descritivos da configuração polifônica de cada periódico. Cada relação entre os conjuntos traz a quantidade absoluta de traços descritivos e o percentual em relação aos 81 (oitenta e um) traços descritivos da matriz.

**Figura 15** – Diagrama da diferenciação-convergente entre as revistas (‘Nova Escola’, ‘Revista Pátio’ e ‘Presença Pedagógica’): união, intersecções e diferenças entre conjuntos de traços descritivos da configuração de cada periódico.



Fonte: elaboração própria.

Ilustrando o complexo de unidade-distinção que caracteriza a polifonia das revistas, o diagrama<sup>50</sup> recorta 7 (sete) áreas (ou subconjuntos) diferentes:

a) “Em NE, RP e PP”  $[(NE \cap RP \cap PP)]$  – com 25 traços descritivos partilhados pelas três revistas (30% do total de traços da matriz), delimitando uma área de convergência que supera o número de traços das demais;

b) “Em NE e RP”  $[(NE \cap RP) - PP]$  – com 4 traços semi-partilhados pelas duas revistas (5% do total da matriz), delimitando uma área de convergência que diferencia essas duas revistas da PP;

<sup>50</sup> A forma gráfica apoia-se no “diagrama dos três conjuntos” - um dos “Diagramas de Venn” -, que foi desenvolvido pelo matemático britânico John Venn (1834-1923), com o objetivo de representar simbolicamente as intersecções lógicas possíveis entre os conjuntos formais A, B e C (cf. RAMOS, M. B. 2013; MURAKAMI; IEZZI, 2004).

c) “Em NE e PP”  $[(NE \cap PP) - RP]$  – com 5 traços semi-partilhados pelas duas revistas (6% do total), delimitando uma área de convergência que diferencia essas duas revistas da RP;

d) “Em RP e PP”  $[(RP \cap PP) - NE]$  – com 10 traços semi-partilhados pelas duas revistas (13% do total), delimitando uma área de convergência que diferencia essas duas revistas da NE;

e) “Apenas em NE”  $[NE - (RP \cup PP)]$  – com 17 traços exclusivos da revista (21% do total), delimitando uma área de singular da revista, com traços ausentes e/ou distintivos daqueles semi-partilhados por PP e RP;

f) “Apenas em RP”  $[RP - (NE \cup PP)]$  – com 11 traços exclusivos da revista (14% do total), delimitando uma área de singular da revista, com traços ausentes e/ou distintivos daqueles semi-partilhados por NE e PP;

g) “Apenas em PP”  $[PP - (NE \cup RP)]$  - com 9 traços exclusivos da revista (11% do total), delimitando uma área de singular da revista, com traços ausentes e/ou distintivos daqueles semi-partilhados por NE e RP.

A Tabela 14 organiza esses mesmos dados, mas colocando em relevo as relações de união, intersecção e diferença entre as revistas no interior de cada subconjunto de parâmetros - temáticos, enunciativos e discursivos. Os dados estão hierarquizados de forma descendente, da maior para menor ocorrência, informando a quantidade de traços de cada segmentação e o percentual em relação aos 81 traços descritivos.

**Tabela 14** – Distribuição absoluta e relativa dos traços descritivos da matriz de parâmetros da configuração polifônica das mídias pedagógicas, por *tipo de parâmetro* (‘Temáticos’, ‘Enunciativos’, ‘Discursivos’) e por *segmento do corpus* (‘Em NE, RP E PP’, ‘Em NE e RP’ e outros).

Nº	Tipo de parâmetro + segmento do <i>corpus</i>	N.	%
1	<b>DISCURSIVOS</b>	<b>44</b>	
	<b>Abordagem/opinião</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>
	EM NE, RP E PP $[(NE \cap RP \cap PP)]$	11	55%
	APENAS EM RP $[RP - (NE \cup PP)]$	3	15%
	APENAS EM NE $[NE - (RP \cup PP)]$	2	10%
	EM NE E PP $[(NE \cap PP) - RP]$	2	10%
	EM RP E PP $[(RP \cap PP) - NE]$	1	5%



	APENAS EM PP [PP – (NE U RP)]	1	5%
	<b>Argumentos estruturais</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>
	EM NE, RP E PP [(NE $\cap$ RP $\cap$ PP)]	3	34%
	APENAS EM RP [RP – (NE U PP)]	2	22%
	APENAS EM NE [NE – (RP U PP)]	2	22%
	APENAS EM PP [PP – (NE U RP)]	2	22%
	<b>Discursos educacionais</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>
	EM NE, RP E PP [(NE $\cap$ RP $\cap$ PP)]	6	36%
	APENAS EM NE [NE – (RP U PP)]	3	21%
	EM RP E PP [(RP $\cap$ PP) – NE]	2	14,5%
	APENAS EM RP [RP – (NE U PP)]	2	14,5%
	EM NE E PP [(NE $\cap$ PP) – RP]	1	7%
	APENAS EM PP [PP – (NE U RP)]	1	7%
2	<b>ENUNCIATIVOS</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>
	APENAS EM NE [NE – (RP U PP)]	6	26%
	EM NE, RP E PP [(NE $\cap$ RP $\cap$ PP)]	4	17%
	EM RP E PP [(RP $\cap$ PP) – NE]	4	17%
	EM NE E RP [(NE $\cap$ RP) – PP]	3	13%
	APENAS EM PP [PP – (NE U RP)]	3	13%
	APENAS EM RP [RP – (NE U PP)]	2	9%
	EM NE E PP [(NE $\cap$ PP) – RP]	1	5%
3	<b>TEMÁTICOS</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>
	APENAS EM NE [NE – (RP U PP)]	4	29%
	EM RP E PP [(RP $\cap$ PP) – NE]	3	22%
	APENAS EM PP [PP – (NE U RP)]	2	14%
	APENAS EM RP [RP – (NE U PP)]	2	14%
	EM NE, RP E PP [(NE $\cap$ RP $\cap$ PP)]	1	7%
	EM NE E RP [(NE $\cap$ RP) – PP]	1	7%
	EM NE E PP [(NE $\cap$ PP) – RP]	1	7%
<b>Total Geral</b>		<b>81</b>	

Fonte: elaboração própria.

Esses dados evidenciam a coexistência de traços partilhados, semi-partilhados e exclusivos em todos os subconjuntos de parâmetros. Nos parâmetros temáticos predominou a diferenciação entre as revistas. Nos parâmetros enunciativos, a convergência já foi mais significativa, ainda que minoritária. Já nos parâmetros discursivos predominou a convergência polifônica (de discursos, argumentos e abordagem/opinião) entre as revistas, isto é, houve recorrência do partilhamento de traços descritivos por NE, RP e PP.

Essa “diferenciação-convergente” em relação aos traços descritivos da polifonia das revistas pode ser observada no cotejamento dos elementos ou categorias utilizados para a descrição da empiria textual – temas centrais, tópicos da avaliação, referentes da avaliação, campos socioinstitucionais, discursos educacionais e argumentos estruturais. O Quadro 37 organiza esses elementos em duas colunas: 1) a primeira explicita o tipo de elemento ou categoria, o total de elementos e os somatórios (do número elementos e das ocorrências) por segmento do *corpus* (“Em NE, RP e PP”, “Em NE e RP” etc.) informando a tabela que forneceu as informações; 2) a segunda coluna especifica os elementos/categorias, além de indicar a qual segmento do *corpus* pertencem por meio de um sistema de correspondência baseado na cor da fonte tipográfica.

**Quadro 37** – Elementos da arena avaliativa mediados pelas revistas - Nova Escola, Revista Pátio, Presença Pedagógica - com somatórios por segmento do *corpus* (‘Em NE, RP e PP’, ‘Em NE e RP’ e outros).

<b>Temas centrais</b> (17)	<b>Avaliação externa</b>
Somatórios dos elementos:	<b>Avaliação interna da aprendizagem</b>
<b>Em NE, RP e PP</b> (5)	<b>Currículo nacional</b>
Em NE e RP (3)	<b>Política educacional</b>
Em RP e PP (1)	<b>Qualidade da educação básica</b>
Apenas em NE (3)	Ensino de Matemática
Apenas em RP (2)	Investimento em educação
<b>Apenas em PP</b> (2)	Parcerias externas da escola
	Alfabetização e letramento
	Dificuldades de aprendizagem
Somatórios das ocorrências:	Ensino de Ciências
<b>Em NE, RP e PP</b> (84)	Gestão escolar
	Educação integral

<p>Em NE e RP (9)</p> <p>Em RP e PP (3)</p> <p>Apenas em NE (6)</p> <p>Apenas em RP (3)</p> <p>Apenas em PP (2)</p> <p>[Tabela 5]</p>	<p>Educação no campo</p> <p>Parceria entre família e escola</p> <p>Apostilamento das redes de ensino</p> <p>Indicadores educacionais</p>
<p><b>Tópicos</b> (13)</p> <p>Somatórios dos elementos:</p> <p>Em NE, RP e PP (6)</p> <p>Em NE e RP (6)</p> <p>Apenas em NE (1)</p> <p>Somatórios das ocorrências:</p> <p>Em NE, RP e PP (65)</p> <p>Em NE e RP (24)</p> <p>Apenas em NE (18)</p> <p>[Tabela 6]</p>	<p>Análise de resultados de avaliações e indicadores externos</p> <p>Fatores intraescolares associados aos resultados</p> <p>Programas de avaliação e indicadores externos</p> <p>Relação entre avaliação externa e currículo</p> <p>Relação entre avaliação externa e qualidade da educação</p> <p>Usos dos resultados pelas redes de ensino</p> <p>Apropriação e uso dos resultados pelas escolas</p> <p>Efeitos da avaliação externa na educação básica</p> <p>Fatores extraescolares associados aos resultados</p> <p>Limites das avaliações externas</p> <p>Políticas dos sistemas que estão no topo do Pisa</p> <p>Relação entre avaliação externa e remuneração futura</p> <p>Competências cognitivas avaliadas</p>
<p><b>Referentes</b> (10)</p> <p>Somatórios dos elementos:</p> <p>Em NE, RP e PP (4)</p> <p>Em NE e PP (2)</p> <p>Em RP e PP (1)</p> <p>Apenas em NE (1)</p> <p>Apenas em RP (1)</p> <p>Apenas em PP (1)</p> <p>Somatórios das ocorrências:</p> <p>Em NE, RP e PP (139)</p>	<p>Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</p> <p>Pisa - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes</p> <p>Prova Brasil</p> <p>Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica</p> <p>Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública</p> <p>Provinha Brasil</p> <p>Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização (MG)</p> <p>Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo</p> <p>Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo</p> <p>Proeb - Programa de Avaliação da Educação Básica (MG)</p>

<p>Em NE e PP (7)</p> <p>Em RP e PP (3)</p> <p>Apenas em NE (2)</p> <p>Apenas em RP (1)</p> <p>Apenas em PP (2)</p> <p>[Tabela 7]</p>	
<p><b>Campos institucionais</b> (7)</p> <p>Somatórios dos elementos:</p> <p>Em NE, RP e PP (5)</p> <p>Em NE e RP (1)</p> <p>Apenas em NE (1)</p> <p>Somatórios das ocorrências:</p> <p>Em NE, RP e PP (227)</p> <p>Em NE e RP (12)</p> <p>Apenas em NE (5)</p> <p>[Tabela 9]</p>	<p>Atores da Educação Básica</p> <p>Atores de Instituições do Ensino Superior</p> <p>Atores de Organizações do Terceiro Setor</p> <p>Atores de Órgãos Governamentais</p> <p>Atores das Revistas Pedagógicas</p> <p>Atores de Consultorias Educacionais</p> <p>Atores de Organismos Multilaterais</p>
<p><b>Discursos</b> (10)</p> <p>Somatórios dos elementos:</p> <p>Em NE, RP e PP (5)</p> <p>Em NE e RP (2)</p> <p>Em NE e PP (2)</p> <p>Apenas em NE (1)</p> <p>Somatórios das ocorrências:</p> <p>Em NE, RP e PP (239)</p> <p>Em NE e RP (44)</p> <p>Em NE e PP (27)</p>	<p>Discurso da governança educacional</p> <p>Discurso das políticas e práticas eficazes</p> <p>Discurso das políticas e práticas informadas pela avaliação</p> <p>Discurso do capital humano</p> <p>Discurso crítico</p> <p>Discurso da equidade</p> <p>Discurso da qualidade</p> <p>Discurso da centralidade dos profissionais da escola</p> <p>Discurso da gestão</p> <p>Discurso de popularização da avaliação</p>

<p>Apenas em NE (51)</p> <p><i>[Tabela 10]</i></p>	
<p><b>Argumentos</b> (47)</p> <p>Somatórios dos elementos:</p> <p><b>Em NE, RP e PP (8)</b></p> <p>Em NE e RP (4)</p> <p><b>Em NE e PP (9)</b></p> <p>Em RP e PP (1)</p> <p><b>Apenas em NE (16)</b></p> <p>Apenas em RP (5)</p> <p><b>Apenas em PP (5)</b></p> <p>Somatórios das ocorrências:</p> <p><b>Em NE, RP e PP (172)</b></p> <p>Em NE e RP (18)</p> <p>Em NE e PP (54)</p> <p>Em RP e PP (4)</p> <p>Apenas em NE (79)</p> <p>Apenas em RP (9)</p> <p><b>Apenas em PP (4)</b></p> <p><i>[Tabela 11]</i></p>	<p>Apoiar redes e escolas com pior desempenho [apoio]</p> <p>Apropriação e reorientação do trabalho pedagógico [apoio]</p> <p>Avaliação externa é um avanço [apoio]</p> <p>Conhecer a realidade e formular políticas [apoio]</p> <p>Monitorar metas [apoio]</p> <p>Práticas escolares eficazes [apoio]</p> <p>Responsabilidade dos profissionais da escola [apoio]</p> <p>Estreitamento curricular [ressalva]</p> <p>Má qualidade [apoio]</p> <p>Políticas eficazes [apoio]</p> <p>Avaliação pressiona as crianças [ressalva]</p> <p>Pobreza afeta negativamente os resultados [ressalva]</p> <p>Controle social e mobilização [apoio]</p> <p>Desempenho e fluxo [apoio]</p> <p>Fator liderança [apoio]</p> <p>Investir na formação de professores [apoio]</p> <p>Parcerias externas [apoio]</p> <p>Qualidade e direito de aprender [apoio]</p> <p>A qualidade não cabe no teste [ressalva]</p> <p>Combinar avaliação externa e avaliação interna [ressalva]</p> <p>Avaliação é usada para culpar professores [recusa]</p> <p>Valor pedagógico da avaliação [ressalva]</p> <p>Avaliação censitária [apoio]</p> <p>Desempenho e salário [apoio]</p> <p>Orientar a formação para os professores [apoio]</p> <p>Preparar para os testes [apoio]</p> <p>Rigor técnico dos testes [apoio]</p> <p>Sistemas próprios de avaliação [apoio]</p> <p>A escola não é a única responsável [ressalva]</p> <p>Ampliar o investimento educacional [ressalva]</p> <p>Crítica à avaliação de alto impacto [ressalva]</p> <p>Crítica à competição entre redes e escolas [ressalva]</p> <p>Desigualdades intraescolares e equidade [ressalva]</p> <p>Escuta dos educadores [ressalva]</p>

<p>Exclusão de estudantes [ressalva]</p> <p>Avaliação participativa [recusa]</p> <p>Crítica da avaliação de competências [recusa]</p> <p>Impossibilidade da avaliação internacional [recusa]</p> <p>Remuneração em função do desempenho nos testes [apoio]</p> <p>Crítica à remuneração variável em função dos testes [ressalva]</p> <p>Avaliação neotecnicista [recusa]</p> <p>Mecanismo de controle [recusa]</p> <p>Reformas baseadas em padronização e testagem [recusa]</p> <p>Premiar as escolas [apoio]</p> <p>Dimensão política da avaliação [ressalva]</p> <p>Escuta dos educadores [ressalva]</p> <p>Avaliação e mercado [recusa]</p> <p>Avaliação externa não impacta a aprendizagem [recusa]</p>
---

**Fonte:** elaboração própria.

Em relação aos elementos ou categorias que serviram como descritores da polifonia midiática, há tanto diferenciação como unidade entre as revistas, mas com peso relativo maior para a área comum de convergência, principalmente quando se considera o número de ocorrências no *corpus*. Em outras palavras, os elementos partilhados pelas três revistas - temas centrais da educação, tópicos da avaliação, referentes institucionais da avaliação, os campos socioinstitucionais, discursos educacionais e argumentos estruturais da avaliação - concentraram a maioria das ocorrências no material textual analisado. E essas áreas de convergência entre as revistas são “territórios” de disputa político-discursiva de atores editoriais e atores sociais, uma vez que se inclinam majoritariamente para a justificação, sustentação, defesa e conotação positiva das avaliações externas – por exemplo, dos 8 (oito) argumentos partilhados, apenas 1 (um) não está orientado para o apoio a essas avaliações.

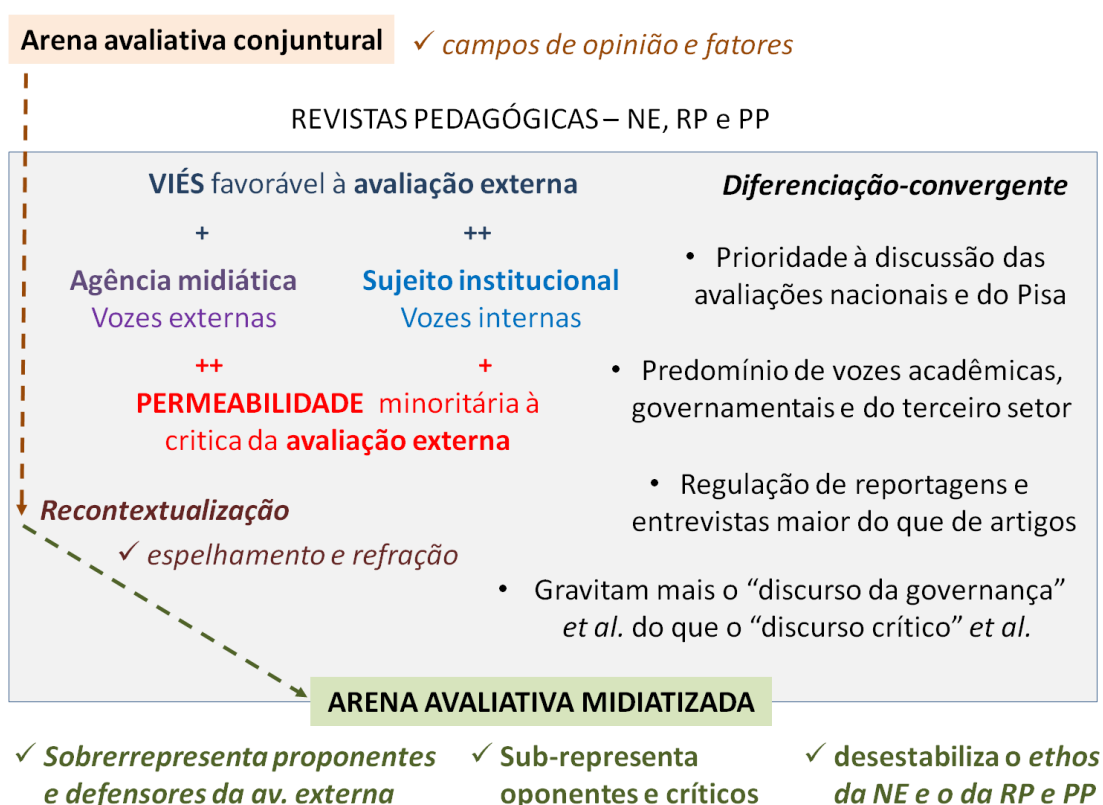
Em quaisquer dos níveis analíticos, em relação aos elementos/categorias ou traços descritivos, a “diferenciação-convergente” apresenta-se como um atributo geral da *arena avaliativa midiaticizada* pelas revistas pedagógicas.

#### **4.7.6 Síntese da arena avaliativa midiaticizada e seus atributos**

Afinal, como a arena social que debate avaliação externa foi representada (reconstruída) na polifonia midiática que circula em revistas pedagógicas? Nos limites do material textual (Nova Escola, Revista Pátio e Presença Pedagógica) e do intervalo histórico

analisado (2007-2014), esta pesquisa propõe a *arena avaliativa midiaticizada* como um construto teórico em condições de responder a essa questão, ou melhor, síntese interpretativa da circulação da controvérsia avaliativa nas revistas pedagógicas. A Figura 16 esquematiza os principais atributos da arena midiaticizada e o enunciado subsequente expressa de modo sucinto sua trama constitutiva.

**Figura 16** - “Arena avaliativa midiaticizada”: representação da circulação da controvérsia sobre avaliações em larga escala na Nova Escola (NE), na Revista Pátio (RP) e na Presença Pedagógica (PP).



Fonte: elaboração própria.

A arena social que debate avaliação externa da educação básica foi recontextualizada pelas revistas pedagógicas sob a forma de uma *arena avaliativa midiaticizada*, que sobrerrepresenta proponentes e adjuvantes da avaliação externa e sub-representa seus oponentes e críticos. Essa *arena midiaticizada* espelha e refrata a *arena avaliativa conjuntural* (seus campos de opinião e fatores) em meio à tensão nas revistas entre um viés comum pró-avaliação externa, que favorece discursos abonadores, argumentos de apoio e enunciados com abordagem “positiva” - e uma permeabilidade comum à crítica dessas avaliações – que garantiu a circulação minoritária de discursos não abonadores, argumentos de ressalva ou de

recusa e abordagens não alinhadas ao viés. Na mídia pedagógica, a tendência de espelhamento da esfera pública deve-se à condição de agência midiática e seu papel na circulação do debate público; já a tendência de refração deve-se à sua condição de sujeito institucional, que intervém indiretamente no debate público por meio do viés de circulação. Esse viés é mais acentuado nas vozes internas (repórteres; editores) do que nas vozes externas (atores sociais), evidenciando uma regulação discursiva que tolera a dissonância, mas interdita o contraponto dos operadores do texto midiático. Mesmo com diferenças nas gradações do viés (mais acentuado na NE) e da permeabilidade (mais acentuada na RP), há uma “diferenciação-convergente” entre as revistas, que priorizou a discussão das avaliações nacionais e do Pisa, privilegiou as vozes acadêmicas e governamentais, regulou mais as reportagens e entrevistas do que os artigos e se inclinou mais para o *discurso da governança* (e demais variantes abonadoras) do que para o *discurso crítico* (e demais variantes não abonadoras). Por fim, a realidade da configuração polifônica dessas revistas, por um lado, desestabiliza o *ethos* de “mídia governamental” da Nova Escola, ao evidenciar sua condição de agência midiática que concede algum espaço a oponentes e críticos da política de avaliação; por outro lado, desestabiliza ainda mais o *ethos* de “mídia crítica e acadêmica” da Presença Pedagógica e da Revista Pátio, ao evidenciar sua condição de sujeito institucional que envia a circulação midiática em favor de proponentes e adjuvantes da política de avaliação externa das redes e unidades escolares.



## Considerações finais

Esta pesquisa analisou e discutiu a circulação da controvérsia pública sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas publicadas no Brasil, entre 2007 e 2014 - período de avanço institucional do aparelho avaliativo e de acirramento dos debates no campo da avaliação educacional. Para tanto, foram analisadas as revistas Nova Escola (Fundação Victor Civita, São Paulo - SP), Presença Pedagógica (Editora Dimensão, Belo Horizonte - MG) e Pátio - Ensino Fundamental (Editora ArtMed, Porto Alegre - RS), a partir de um *corpus* com diferentes gêneros textuais e sujeitos/enunciadores que abordaram a temática em tela. Nestas considerações finais, pretende-se sublinhar as contribuições centrais de cada etapa deste processo investigativo, sua relevância para a pesquisa educacional e seus possíveis desdobramentos.

A investigação foi estruturada para responder a seguinte pergunta central: como a arena social que discute avaliação externa da educação básica foi representada (reconstruída) na polifonia midiática que circulou em revistas pedagógicas? Para responder a essa questão foi preciso descrever e compreender a configuração polifônica das revistas em função de três eixos: a agenda temática da controvérsia; os sujeitos da controvérsia e suas características socioinstitucionais; os posicionamentos na controvérsia, sob a forma de discursos, argumentos e abordagem/opinião. Tais análises temáticas, socioenunciativas e discursivas orientaram-se para a produção de evidências sobre o viés de opinião das revistas e a permeabilidade de cada periódico a posicionamentos não alinhados a seu viés midiático.

Para melhor servir ao processo de produção e interpretação dos resultados, a pesquisa empírica propriamente dita foi antecedida por duas etapas teóricas e de formulações prévias: a primeira etapa dedicou-se ao mapeamento dos conceitos estruturantes do objeto “avaliação externa e em larga escala da escola” e à formulação do construto *arena avaliativa estrutural*; a segunda etapa ocupou-se do mapeamento dos fatores estruturais, históricos, contextuais, epistemológicos, ideológicos e políticos associados aos campos de opinião que concorrem na esfera pública da avaliação, bem como da formulação do construto *arena avaliativa conjuntural*. Só então foi possível passar para a incursão empírico-textual, que conjugou dois movimentos: a etapa de fundamentação e explicitação do desenho metodológico da incursão empírico-textual, no que concerne ao material, à abordagem teórico-metodológica e à sistemática de operacionalização da análise; a etapa de análise dos resultados e de construção progressiva de uma síntese interpretativa da circulação do debate avaliativo nas revistas pedagógicas, materializada no construto *arena avaliativa midiaticizada*.

No Capítulo 1, formulou-se um decágono de *conceitos estruturantes* da avaliação em larga escala, ou seja, aqueles próprios da arquitetura conceitual e da esfera socioinstitucional dessas avaliações, entre os quais: 1) *semântica avaliativa* – designa os constituintes (traços, referentes, nomeações) da significação dessas avaliações, opondo conotações positivas e negativas; 2) *sintaxe fundamental* – refere-se à interação entre o sujeito avaliador (externo) e o sujeito avaliado (interno) na coprodução dos objetos cognitivos e contextuais da avaliação; 3) *construtos avaliados* – dizem respeito à definição dos objetos cognitivos e contextuais da avaliação e às tensões advindas da seleção de componentes curriculares avaliados; 4) *processo avaliativo* – abrange instrumentos, metodologias e procedimentos da coleta de informações da avaliação, marcado pela tensão entre as potencialidades e os limites desse processo para dimensionar a realidade avaliada; 5) *resultados da avaliação* - correspondem aos produtos do “medir” (dados e indicadores) e aos produtos do avaliar (valorações; recomendações); 6) *compartilhamento dos resultados* - remete a interação assimétrica entre destinador e destinatário para disseminar e mediar os resultados da avaliação; 7) *usos dos resultados* - referem-se às intervenções políticas e pedagógicas realizadas por agentes educacionais com base nos resultados da avaliação; 8) *efeitos da avaliação* - concernem aos impactos que os programas de avaliação produzem, ao longo do tempo, nas redes e escolas; 9) *aparelho avaliativo* designa o complexo de aparatos institucionais e de dispositivos normativos que sustentam e fazem funcionar a política de avaliação externa; 10) *arena avaliativa estrutural* refere-se às funções prototípicas (*influenciador, proponente, adjuvante, propositor-crítico, oponente, público*) performatizadas pelos atores sociais imbricados na controvérsia pública da avaliação.

Entre os conceitos estruturantes, destaca-se a *arena estrutural* por roteirizar as reatividades inerentes à proposição da avaliação em larga escala no país. Nesse roteiro, um *influenciador* (organismos internacionais, por exemplo), por meio de uma “relação retórica”, converte um órgão governamental (Ministério da Educação ou outro) em um *proponente* efetivo da avaliação externa das redes e unidades escolares, despertando reações positivas e negativas que dão origem aos demais sujeitos da *arena estrutural*: 1) o *adjuvante* - com quem o *proponente* mantém uma *relação conjuntiva* (de aliança), é a função desempenhada por atores (grande mídia, fundações empresariais etc.) que apoiam à política avaliativa; 2) o *opponente* - com quem o *proponente* mantém uma “relação disjuntiva” (de oposição), é a função desempenhada por atores (sindicalistas, acadêmicos, por exemplo) que rejeitam globalmente a própria modalidade de avaliação externa e em larga escala; 3) o *propositor-*

*crítico* – que mantém com o *proponente* (e os demais sujeitos) uma *relação negociativa*, é a função manifestada empiricamente por atores (estudiosos da avaliação, representantes de associações científicas da educação ou outros) que abordagem a avaliação externa em termos de prós e contras, oportunidades e riscos, potencialidades e limites. Todos esses sujeitos disputantes buscam estabelecer uma “relação retórica” com o *público*, que é a função prototípica desempenhada pela audiência ou espectadores (opinião pública, leitores da educação básica, por exemplo). Em nível conjuntural, essas funções são performatizadas pelos protagonistas reais (indivíduos, instituições) da arena empírica.

No Capítulo 2, discutiu-se os fatores históricos, estruturais, contextuais, epistemológicos, ideológicos e políticos que funcionaram como elementos de clivagem dos campos de opinião que concorrem na *arena avaliativa conjuntural*. O “campo de apoio” às avaliações em larga escala reúne atores que desempenham as funções de *proponente* e *adjuvante*, no caso, sujeitos vinculados a órgãos governamentais, organizações do terceiro setor, instituições de ensino superior (avaliadores, estatísticos, psicometristas e economistas), instituições especializadas em avaliação, organismos multilaterais e consultorias educacionais. Desde uma matriz ideológica economicista (meritocrática, gerencialista e/ou científicista), o “campo de apoio” tem por programa a regulação vertical da escola pelo Estado ancorada em avaliações censitárias e indicadores sintéticos, nos marcos do paradigma de governança da educação e seus dispositivos - reformas educacionais, padronização curricular, mecanismos de quase-mercado, *accountability* gerencial e qualidade centrada no produto escolar.

Por sua vez, o “campo de recusa” reúne atores que performatizam a função de *oponente*, incluindo professores-pesquisadores da educação básica, movimentos sindicais e acadêmicos de instituições de ensino superior. Desde uma matriz ideológica crítica, esse campo defende a autorregulação das escolas e a atuação essencialmente provedora do Estado, contrapondo-se radicalmente ao modelo de governança da educação e seus dispositivos.

Já o “campo de crítica propositiva” reúne atores que performatizam a função *propositor-crítico*, mobilizando sujeitos vinculados a instituições de ensino superior, organizações do terceiro setor, órgãos governamentais, escolas básicas, sindicatos de professores e associações científicas da área de educação. Também gravitando ideologicamente as variantes do discurso crítico, o campo de crítica-propositiva valoriza a corresponsabilidade Estado-escola na produção da qualidade educacional, problematizando as políticas de governança gerencial na educação e a agenda global e corporativa de reforma

da educação básica e seus dispositivos, a partir de uma perspectiva democrática de controle social da educação básica. Enfim, a formulação da *arena avaliativa conjuntural* possibilitou uma “unidade de contexto” para a interpretação da circulação da controvérsia avaliativa nas revistas pedagógicas analisadas.

No Capítulo 3, a discussão do desenho metodológico da pesquisa inicia-se por considerações relativas ao material de análise, que culminaram em uma sistematização teórica sobre as revistas pedagógicas e na definição de critérios para a seleção das revistas e dos textos que vieram a integrar o *corpus*. Na condição de instituição midiática, o dispositivo ‘revista pedagógica’ pode ser definido por uma contradição fundamental: por um lado, constitui uma agência midiática de circulação relativamente permeável à polifonia social, até para buscar legitimidade social junto à opinião pública e conexão uma comunidade heterogênea de leitores; por outro lado, constitui igualmente um sujeito institucional, que mobiliza vozes internas (repórteres; editores) que também se posicionam no debate público, de forma explícita ou implícita, além do posicionamento indireto revelado pelo viés na circulação de discursos, opiniões, argumentos e atores sociais. Dessa forma, uma dada arena pública de controvérsia educacional é reconstruída no interior das revistas pedagógicas, em meio às tensões entre a permeabilidade polifônica (pluralidade) e o viés midiático (tendenciosidade) específicos de cada periódico.

Em seguida, discutiu-se os critérios para a seleção das revistas e do material textual. A partir do recorte histórico da pesquisa (2007-2014), que priorizou um período de expansão de programas de avaliação externa com foco no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, houve um mapeamento inicial de 17 (dezessete) revistas de circulação nacional voltadas para temas gerais dessas etapas-alvo da avaliação externa, com a verificação subsequente daquelas que publicaram regularmente e, no mínimo, trimestralmente, no período histórico analisado. Com grande diversidade de tipos, foram priorizadas revistas com caráter midiático, que mesclam jornalismo educacional e divulgação científica educacional. Além disso, foram priorizadas revistas de diferentes regiões, que circularam em escolas públicas também por meio de aquisições governamentais ou que conseguiram projeção nacional mesmo sem subsídios públicos. Entre outros critérios, considerou-se a acessibilidade dos arquivos das revistas mediante assinaturas, compras avulsas, disponibilização das editoras ou consultas a acervos virtuais.

Com base nos critérios de recorte, foram selecionadas três revistas pedagógicas, que satisfizeram todos os critérios: 1) “Nova Escola” (Editora Abril; Fundação Victor Civita) –

revista editada em São Paulo desde 1986, com periodicidade praticamente mensal, com dez edições regulares por ano, além de duas ou mais edições especiais; um periódico que sempre esteve entre as revistas mais lidas do país, contando para tanto com aquisições governamentais para distribuição gratuita em escolas públicas; 2) A “Presença Pedagógica” (Editora Dimensão) – revista editada em Belo Horizonte desde 1995, com periodicidade bimestral; um periódico que, a partir de 2011, contou com apoio da FNDE (por meio do PNBE – Periódicos) para circulação gratuita em escolas públicas; 3) “Pátio – Revista Pedagógica” [posteriormente Pátio – Ensino Fundamental] (editora ArtMed) - editada em Porto Alegre desde 1997, com periodicidade trimestral e grande prestígio em função das reportagens e publicação de artigos de autores nacionais e estrangeiros da na área de educação, além de traduções de artigos publicados em outros países. Para a constituição do *corpus* foram considerados diferentes gêneros textuais (reportagens, notícias, artigos, entrevistas etc.) que abordaram a temática das avaliações em larga escala.

Ainda no Capítulo 3, discutiu-se a abordagem metodológica e a sistemática de análise. A abordagem desta pesquisa ancora-se na noção de *polifonia* para designar as vozes discursivas - individuais, sociais, institucionais e/ou ideológicas - que podem ser desveladas a partir do texto (BAKHTIN, 2003, 2005, 2014). O desvelamento dessa *polifonia* constitutiva dos textos exigiu a mobilização de outras noções-chave dos estudos do discurso. A noção de *discurso* remete a um discurso social circulante que estabelece relações de aliança ou de oposição com outras variantes discursivas, em função de seus valores ideológicos e contornos retóricos específicos. Por sua vez, as noções de *enunciador* e de *enunciado* foram mobilizadas para designar a representação dos sujeitos que se pronunciam no interior do texto, na condição de autor, entrevistado, entrevistador ou fonte. Já a noção de *argumento* refere-se a componente retórico de um dado discurso, que se manifesta sob a forma de proposições específicas (definições, fatos, exemplos, dados, provas, citações, premissas etc.), orientadas para a sustentação ou refutação de uma opinião, tese ou conclusão. Por sua ordem, a noção de *portador midiático* remete ao meio físico ou virtual (jornal, revista, ondas do rádio, blog, portal etc.) que serve de base para a materialização e circulação de textos da esfera jornalística. Utilizou-se também a noção de *gênero do discurso* (ou *gênero textual*) para se referir às formas textuais específicas e relativamente estáveis em relação ao estilo, estrutura composicional e contornos temáticos, tais como os gêneros da esfera jornalística – notícia, reportagem, entrevista, editorial etc.

Essas noções foram mobilizadas na condição de descritores da polifonia interna dos textos e da configuração polifônica geral das revistas analisadas. Para tanto, foi desenvolvida e executada uma sistemática de “decomposição polifônica”, que operacionalizou a análise das vozes (enunciadores intratextuais e comunidades discursivas) inscritas nos textos, por meio de um conjunto de descritores temáticos, enunciativos e discursivos. Tal decomposição polifônica mobilizou igualmente procedimentos e instrumentos inspirados na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003), tendo em vista a mensuração e a exemplificação desses descritores, como estratégia de produção de evidências e inferências com base no material textual das revistas.

Nesta aplicação experimental, para uma maior consciência e controle de cada etapa do procedimento, optou-se por uma operacionalização mais artesanal da decomposição polifônica, ou seja, com apoio de tecnologia “minimalista” ou acessíveis para qualquer usuário de computador, basicamente, formulários e planilhas *on-line*, tabela e gráfico dinâmicos do Excel. Esses recursos permitiram a conversão do *corpus* em uma base única de microdados textuais, que articulou de modo matricial as evidências linguísticas, os descritores e os comentários iniciais do analista, além de permitir o tratamento e a exploração dos dados, em cada etapa de análise, no caso: 1) “dimensionamento do *corpus*”; 2) “análise temática”; 3) “análise socioenunciativa”; 4) “análise dos discursos educacionais”; 5) “análise dos argumentos estruturais”; 6) “análise da abordagem/opinião”; 7) “síntese da polifonia midiática”.

Em relação ao “dimensionamento do *corpus*”, vale ressaltar que o material textual envolveu um total de 69 edições das três revistas, publicadas entre 2007 e 2014, que forneceram 107 textos para o *corpus*, ou seja, com matérias que tratam da temática das avaliações em larga escala, além de 244 enunciadores que se pronunciaram sobre avaliações em larga escala. Na composição desse *arquivo* houve maior participação da Nova Escola, que contribuiu com mais da metade das edições, textos e sujeitos/enunciadores, ao demonstrar maior interesse em pautar o tema em suas edições e também por apresentar uma periodicidade maior (praticamente mensal) em relação à Presença Pedagógica (bimestral) e à Revista Pátio (trimestral). Para contornar essas assimetrias, privilegiou-se a comparação da distribuição relativa de um descritor no interior de uma revista com as distribuições relativas desse descritor no interior das demais; e de forma complementar, analisou-se as intersecções e diferenças entre os conjuntos de descritores de cada revista, para apontar elementos de unidade e de diferenciação entre os periódicos.

A “análise temática” concentrou-se na exploração de descritores relacionados a centralidade temática da avaliação externa, os temas centrais da educação, os tópicos específicos e os referentes institucionais próprios da avaliação em larga escala. Por sua vez, a “análise socioenunciativa” explorou os descritores pertinentes ao lugar enunciativo dos sujeitos (autor, fonte, entrevistador ou entrevistado) e aos gêneros textuais implicados, bem como aos papéis sociais e vínculos institucionais dos atores sociais representados na polifonia dos textos que discutiram avaliação externa nas revistas.

Por sua vez, a “análise dos discursos educacionais” procurou exemplificar e mensurar descritores concernentes às variantes associadas à abonação/justificação das avaliações em larga escala – no caso, os discursos *da governança educacional, das políticas e práticas eficazes, de popularização da avaliação, das políticas e práticas informadas pela avaliação, da equidade, da qualidade, da gestão, da centralidade dos profissionais da escola e do capital humano* – e às variantes não abonadoras dessas avaliações: no caso, o *discurso crítico* e, em menor medida, os discursos *da equidade e das políticas e práticas informadas pela avaliação* quando em coocorrência com o *discurso crítico*.

Já a “análise dos argumentos estruturais” voltou-se para os argumentos próprios da esfera das avaliações em larga escala. Com origem ideológica ancorada em um único discurso educacional ou na hibridização de dois ou mais discursos, os argumentos estruturais (47 no total) orientaram-se para o *apoio* (23 argumentos), para a *ressalva* (15 argumentos) ou para a *recusa* (9 argumentos), cada qual manifestando-se linguisticamente em um subconjunto de enunciados argumentativos. Entre os argumentos de apoio, por exemplo, foi recorrente a defesa da atuação dos professores na preparação de estudantes para os testes externos e também a valorização dos dados das avaliações externas para dimensionar problemas de qualidade do ensino. Entre as ressalvas recorrentes, por exemplo, teve proeminência o alerta sobre efeitos colaterais das avaliações de alto impacto, principalmente em relação ao estreitamento curricular. Entre as recusas recorrentes, por exemplo, teve proeminência a denúncia da avaliação externa como mecanismo governamental de controle das escolas e também o enquadramento dessas avaliações como uma estratégia para culpabilizar professores em relação aos resultados educacionais.

Por sua ordem, a “análise da abordagem/opinião” procurou ilustrar como discursos e argumentos se inter cruzam para produzir os efeitos de abordagem/opinião (*positiva/favorável, positiva/favorável com ressalvas e negativa/desfavorável*) nos enunciados, no que diz respeito à controvérsia em tela. Por vezes, essa abordagem ocorreu de forma indireta ou implícita, por

meio de enunciados que projetaram uma imagem (favorável ou não) da avaliação externa, utilizando diferentes estratégias de implicitude - apreciações pressupostas, argumentações subjacentes, seleção lexical com conotação positiva, entre outros mecanismos. Nessa etapa explorou-se os descritores de abordagem/opinião, tanto de forma isolada como de forma associada com outros descritores (temáticos, enunciativos e discursivos).

Na etapa de “síntese da polifonia midiática”, as evidências e inferências mais significativas das etapas anteriores deram base a organização de uma matriz de parâmetros (50 parâmetros) e traços descritivos (81 traços) da configuração polifônica da Nova Escola, da Revista Pátio e da Presença Pedagógica. Nessa matriz, cada parâmetro é um aspecto da configuração polifônica que pode assumir a forma de um traço descritivo partilhado pelas revistas ou de traços descritivos distintivos. As relações de intersecção e diferença entre os traços permitiram inferir os atributos específicos (temáticos, enunciativos e discursivos) e os atributos gerais da *arena avaliativa midiaticizada* pelas revistas pedagógicas.

Entre os atributos temáticos dessa arena midiaticizada, ganhou relevo a agenda prioritária das revistas em torno de temas e referentes institucionais da avaliação externa em nível federal - Saeb, Prova Brasil, Ideb – e também, em menor medida, do Pisa (OCDE), especialmente no que diz respeito a análise de resultados para dimensionar a qualidade do ensino e usos desses resultados pelas redes. Já no que concerne aos atributos enunciativos, houve prioridade às vozes governamentais e acadêmicas, mas também, em menor medida, aos *experts* e porta-vozes do terceiro setor, geralmente vozes de sujeitos individuais que circularam na maioria das vezes como enunciadore-fonte de reportagens.

Em relação aos atributos discursivos, a Nova Escola, a Revista Pátio e a Presença Pedagógica manifestaram um viés comum pró-avaliação externa em nível dos discursos, dos argumentos e da abordagem/opinião. Em nível dos discursos educacionais, esse viés partilhado privilegiou as variantes discursivas abonadoras da avaliação - discurso da governança educacional, principalmente. Por influência dessa conjuntura discursiva, os argumentos que tiveram proeminência orientaram-se para o apoio a essas avaliações, o que resultou em uma abordagem/opinião majoritariamente *positiva/favorável* à avaliação externa, tanto nas vozes internas (atores editoriais) como nas vozes externas (atores sociais). Vale ressaltar que, nas três revistas, o viés midiático é mais acentuado nas vozes internas (repórteres; editores) do que nas vozes externas (atores sociais), evidenciando uma regulação discursiva que tolera a dissonância, mas interdita o contraponto dos operadores do texto midiático.



De um modo geral, o posicionamento dos atores de “órgãos governamentais” e os atores vinculados ao “terceiro Setor” foram predominantemente favoráveis à avaliação externa; e, não por acaso, os atores externos mais recorrentes foram totalmente ou em sua maioria favoráveis à modalidade avaliativa em tela. O viés midiático manifestou-se, por exemplo, na polifonia monológica ou tendenciosa da maioria das reportagens e nas entrevistas com a maioria dos entrevistados alinhados ao viés das revistas; no gênero “entrevista”, o que significa que a maioria dos sujeitos que concederam entrevista manifestaram-se de forma positiva ou favorável às avaliações em larga escala. Por fim, tal viés midiático comum (pró-avaliação externa) é mais acentuado na Nova Escola do que nas demais. Entre as evidências: a presença do *discurso de popularização da avaliação* como variante exclusiva entre as mais recorrentes; pouco espaço para o gênero “artigo” – de longe o gênero mais permeável a crítica das avaliações externas; os valores quantitativos dos traços partilhados mais acentuados.

Nos três periódicos houve uma permeabilidade minoritária comum à crítica da avaliação externa. Em nível dos *discursos educacionais*, trata-se de uma permeabilidade minoritária ao discurso crítico e suas eventuais coocorrência com o *discurso da equidade* e o *discurso da política informada pela avaliação*. Em nível dos *argumentos estruturais*, essa permeabilidade refere-se a argumentos de ressalva ou de recusa dessas avaliações. No que concerne à *abordagem/opinião*, trata-se de uma permeabilidade à abordagem “positiva/favorável com ressalvas” (em maior grau) e à abordagem “negativa/desfavorável” (em menor grau). A permeabilidade é mais restrita em relação às vozes internas (ou editoriais), as quais, no máximo, manifestam a posição “positiva com ressalvas”, onde a regulação discursiva é maior, e mais acentuada nas vozes externas, que também inclui a abordagem negativa, o papel da mídia na circulação da controvérsia pública. As vozes antagônicas e dissonantes originam-se dos atores de “Instituições do Ensino Superior”. Diferente dos gêneros analisados anteriormente (“reportagem” e “artigo”), percebe-se no gênero “artigo” uma permeabilidade maior a abordagens não alinhadas ao viés das revistas; em suma, a regulação das vozes externas pelo viés midiático foi menos acentuada no gênero “artigo” do que nos gêneros “reportagem” e “entrevista”. Por fim, tal permeabilidade à crítica da avaliação externa foi mais acentuada na Revista Pátio, devido a evidências como: o “discurso crítico” como variante desagregada mais recorrente; atores não alinhados ao viés aparecendo entre os mais recorrentes; maior incidência de reportagens não monológicas (ou com enunciadores divergentes) e de artigos com abordagem negativa ou com ressalvas.

Em relação aos atributos gerais, destacou-se a “diferenciação-convergente” entre as configurações polifônicas das revistas, que se expressou pela coexistência entre traços descritivos partilhados e não partilhados, em relação a parâmetros temáticos, enunciativos e, principalmente, discursivos. Tal “diferenciação-convergente”, por exemplo, priorizou a discussão das avaliações nacionais e do Pisa, privilegiou as vozes acadêmicas e governamentais, regulou mais as reportagens e entrevistas do que os artigos e se inclinou mais para o *discurso da governança* (e demais variantes abonadoras) do que para o *discurso crítico* (e demais variantes não abonadoras).

Na condição de atributo geral, a *recontextualização* designou o processo de “espelhamento” e de “refração” da controvérsia pública da avaliação externa pelas revistas pedagógicas, em meio às tensões entre o *viés midiático* e a *permeabilidade polifônica* dessas mídias. Entre as evidências de espelhamento, foi possível apontar: 1) o alto grau de entrelaçamento enunciativo (manifestação textual) entre os *argumentos estruturais* que circularam nas revistas e os fatores históricos, estruturais, contextuais, ideológicos, paradigmáticos e políticos da *arena conjuntural*; 2) a correspondência significativa entre a composição social dos atores alinhado com uma dada abordagem/opinião nas revistas (“favorável”, “favorável com ressalvas” ou “desfavorável”) e a composição social dos campos de opinião da arena avaliativa; 3) a presença destacada de atores de instituições de ensino superior como fonte de posicionamentos críticos, mas também de sustentação das avaliações em larga escala, tanto na *arena conjuntural* como na *arena midiaticizada*.

Por sua vez, entre as evidências de refração, foram salientadas: 1) a ausência nas revistas de enunciados argumentativos marcados por fatores históricos da arena conjuntural que valoram negativamente os indicadores sintéticos como o Ideb e a expansão dos programas de avaliação subnacionais; 2) a ausência de parte dos grupos sociais vinculados ao campo de crítica-propositiva, tais como “sindicatos de professores”, “escolas básicas” e “associações científicas da área de educação”; 3) a ausência, a presença residual ou a participação enviesada de atores ligados à escola – principalmente por meio de diretores escolares que são entusiastas das avaliações externas; entre outras. Em suma, por meio da *recontextualização* o debate avaliativo é “encenado” no interior das revistas.

Nos limites do material textual e do intervalo histórico analisado, a inter-relação desses atributos permite responder à pergunta central da pesquisa: **a arena social que debate avaliação externa foi recontextualizada pelas revistas pedagógicas sob a forma de uma arena avaliativa midiaticizada, sobrerrepresentando o campo de apoio à avaliação em larga**

escala, e sub-representando os campos de crítica propositiva e de recusa a essas avaliações. Ou seja, as revistas como sujeitos institucionais atuaram como partícipes discretos e indiretos do campo de apoio às avaliações em larga escala, sem deixar de operar como agência midiática que também concedeu algum espaço aos demais campos. Tal duplicidade de papéis (sujeito-agência) desestabiliza o *ethos* de “mídia governamental” da Nova Escola, ao evidenciar sua condição de agência midiática que concedeu algum espaço a vozes dissonantes e vozes antagônicas à política de avaliação, mas desestabiliza igualmente o *ethos* de “mídia crítica e acadêmica” da Presença Pedagógica e da Revista Pátio, ao evidenciar sua condição de sujeito institucional que favorece a política de avaliação em larga escala por meio do seu viés de circulação<sup>51</sup>.

A Figura 17 ilustra o percurso gerativo da *arena avaliativa midiaticizada*. Após um processo de atualização sócio-histórica, permeado por múltiplos fatores tensivos, as funções prototípicas da *arena estrutural* são performatizadas por atores sociais tacitamente articulados nos campos de opinião concorrentes da “arena avaliativa conjuntural” – campo de apoio, campo de crítica propositiva e campo de recusa. Em seguida, a *recontextualização* operada pela configuração polifônica das revistas pedagógicas produz a *arena avaliativa midiaticizada*, com primazia dos enunciadores favoráveis à avaliação em relação aos desfavoráveis e àqueles com ressalvas.

**Figura 17** – “Arena avaliativa no Brasil” – percurso gerativo da *arena midiaticizada*.



<sup>51</sup> Esta conclusão confirma a hipótese geral anunciada nos *Objetivos e questão de pesquisa* (cf. “Introdução”, p. 32), incrementando-a com uma riqueza de detalhes que emergiu no processo de pesquisa.

**Fonte:** elaboração própria.

Contudo, o desenvolvimento dos *construtos* que integram a “Arena avaliativa no Brasil” demanda investimentos em novas frentes de pesquisa. Em primeiro lugar, será preciso analisar a circulação da controvérsia avaliativa em mídias não segmentadas como revistas semanais, jornais e/ou portais na internet, até para compreender especificidades da recontextualização operada por esses veículos. Em segundo lugar, vale a pena testar as potencialidades e os limites de softwares de análise de texto como ferramenta complementar da “decomposição polifônica” do texto midiático, inclusive como recurso exploratório de cartografias textuais mais extensas. Por último, mais cedo ou mais tarde será necessário analisar os discursos dos atores que emergiram a partir de 2018 no Brasil, com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), inclusive para averiguar se houve (ou não) a formação de novo campo de opinião, mais interessado no controle ideológico do aparelho avaliativo e menos comprometido com a produção de dados e indicadores válidos e fidedignos.

Por fim, sem desconsiderar o valor a ser agregado por incursões futuras, ressalta-se que, no âmbito das pesquisas avaliativas e educacionais, esta pesquisa desenvolve uma descrição e uma síntese interpretativa original das condições de produção e de circulação do debate sobre avaliações em larga escala no Brasil. Além disso, ao se situar no campo teórico da avaliação educacional e no campo metodológico dos estudos do discurso, a presente investigação propõe um conjunto de dispositivos metodológicos - *reconstituição progressiva do interdiscurso, mapeamento conceitual tensivo, fatores tensivos multidimensionais, decomposição polifônica, parâmetros da polifonia midiática* – que poderão ser adaptados para a análise de outras controvérsias públicas em educação (cf. Figura 18).

**Figura 18** - Dispositivos metodológicos da pesquisa “Discursos sobre avaliações de larga escala em revistas pedagógicas: análise da polifonia midiática”.



**Fonte:** elaboração própria.

Quiçá estes dispositivos metodológicos possam animar outros pesquisadores a investir suas energias intelectuais na sistematização equitativa e equipolente das vozes que lutam em alguma arena de controvérsia da política educacional contemporânea, marcada por polêmicas acaloradas sobre currículo, gestão, financiamento, formação docente, tecnologias do ensino, entre outros temas. No horizonte epistêmico da linha de investigação aqui proposta, está a compreensão do papel dessas arenas polifônicas na legitimação, modulação e tempo de vida das políticas educacionais.

## Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AERA [American Educational Research Association]; APA [American Psychological Association]; NCME [National Council on Measurement in Education]. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Orgs). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.135-153, jun. 2013.

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)**, Brasília, Ano XVIII, n.26, p. 41-56, jan./jun. 2014.

ALAVARSE, O. M. Avaliações externas e seus efeitos. In: **Anais da Mostra do CAEM 2015**, Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo – CAEM/IME-USP, 2015. Disponível em:<<https://www.ime.usp.br/caem/index.php>>. Acesso em: 25/11/2020.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. O Enem e as tensões da avaliação educacional. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e**

**comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. p. 33-39.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015, **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4481.pdf>.

ALAVARSE, O. M.; MELO, W. C. Avaliação educacional e testes adaptativos informatizados (TAI): desafios presentes e futuros. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2012.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 103-112.

ALCÂNTARA, C. M. S. **A presença da Psicologia na educação infantil:** análise das produções da revista Criança/MEC. Dissertação (Mestrado). Universidade de Federal do Mato Grosso do Sul, 2005.

ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. A qualidade da escola: debatendo princípios rumo à Construção de uma qualidade socialmente referenciada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 9, p. 49-63, 2016.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.

ALMEIDA, T. Qual a importância das avaliações da educação básica do Brasil? [Entrevista: Chico Soares]. **Futura & Educação**, 11 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/avaliacoes-da-educacao-basica-do-brasil/>>. Acesso em: 18/08/2020.

ÁLVAREZ-LÓPEZ, G. Políticas de evaluación de sistemas educativos: estudio comparado entre comunidades autónomas españolas en las etapas de educación básica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 27 No. 106. p. 1-36.

AMARAL, L. F. L. E.; MENEZES-FILHO, N.; A Relação entre Gastos Educacionais e Desempenho Escolar. In: XXXVI Encontro Nacional de Economia, Salvador, 2008. **Anais eletrônicos...** Salvador: ANPEC, 2008. Artigo. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807201800160-.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Sadeam – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2015. (Revista Pedagógica Ensino Médio).

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica.** Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017. [título original: *Apologie de la polémique*].

ANDI. **Educação no Brasil**: guia de referência para a cobertura jornalística. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância – ANDI, 2009.

ANDRADE, D. F.; KLEIN, R. Métodos estatísticos para avaliação educacional: Teoria da Resposta ao Item. **Boletim da ABE**, São Paulo, ano XV, n. 43, p. 21-28, 2º quadrimestre 1999.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item**: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRADE, D. F.; VALLE, R. C. Introdução à Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 13-32, jul./dez. 1998.

ANJOS, C. I **A Educação Infantil Representada**: uma análise da Revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANTUNES, A. B. D. O debate da avaliação em larga escala no Brasil: características, referências e tendências. In: IV COLBEDUCA e II CIEE. **Anais...** Braga e Paredes de Coura/Portugal, 2018.

AQUINO, J. G. A discursividade educacional contemporânea: uma aproximação exploratória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e08804, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8804>. Acesso em: 13 out. 2022.

ARAÚJO, M. L. H. A. S.; TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio/ago 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rido de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismos e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.



BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: BIRD, 1996.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. A. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra? **Revista Economia**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, p. 265-303, maio/ago. 2010.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A. Educação inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 479-494, dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, S. Políticas educacionais, qualidade da educação na América Latina e aporte da avaliação como ferramenta de gerenciamento social. In: CONFERÊNCIA INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA ENTRE O MERCOSUR E A COMUNIDADE ANDINA DE NAÇÕES, 2000, La Paz. **Anais... La Paz: Instituto Internacional de Integração (I.I.I.)**, 2000.

BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 51-82.

BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo - revista de ciências da educação**, n.º 9, p.19-30, 2009.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001.

BARROS, E. L. **Os Saberes Pedagógicos e o Modelo de Docência Veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARROS, M. C. M. M.; TAVARES, P. A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009.

BARZOTTO, V. H. **Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso**. Um estudo sobre a revista realidade (1966-1976). 228p. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

BATISTA, A. S. **Arranjos de vozes em textos jornalísticos: quem discute educação na cobertura sobre avaliações externas?** Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BAUER, A. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun., 2012.

BAUER, A. Sistematizando o debate: limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 177-191.

BAUER, A. Estudos sobre avaliações em larga escala: um olhar pela análise de redes sociais. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 14-48, jan./jun. 2018.

BAUER, A.; ALAVARSE, M. O.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. Número especial.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z., HORTA NETO, J. L. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BAUER, A.; REIS, A. T. (2013). Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais do Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, **Anais...** Goiânia, 2013.

BAUER, A.; REIS, A. T. (2014). **Base de Dados Avaliação**: balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <http://acervo.fcc.org.br> .

BAUER, A.; REIS, A. T.; TAVARES, M. R. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987 a 2012. **Relatório parcial da Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BAUER, A.; TAVARES, M. R. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 13-18.

BEKMAN, R. M. Aplicação dos blocos incompletos balanceados na Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 119-135, jul./dez. 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Avalia BH – 2013**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2013. (Revista Pedagógica 1º Ciclo Língua Portuguesa).

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Cemoroc EDF-Feusp**, 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BERGER, C. **Campos em confronto**: a terra e o texto. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

BERGER, G. Avaliação em educação: de uma gestão estéril à construção do sentido. In: TERRASÊCA, M. (Org.). **Autoavaliação de escolas: motivos e sentidos**. Porto: LivPsic, 2012.

BERGER, G.; ARDOINO, J. L'évaluation comme interprétation. **Pour**, n. 107, p. 120-127, jun./ago. 1986.

BICCAS, M. S.; CARVALHO, M. M. C. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: A Revista do Ensino. In: CARVALHO, M. M. C.; VIDAL, D. G. (org.). **Biblioteca e formação docente**: percurso os de leitura. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica Editora; Centro de Memória da Educação, Feusp; FINEP, 2000.

BILHIM, J. A. F. Nova governação pública e meritocracia. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 84, pp. 9-25, 2017.

BOMENY, H. (Org.) **Avaliação e determinação de padrões na educação latinoamericana**: realidades e desafios. São Paulo: FGV, 1997.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BONAMINO, A. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M; R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v.2. p. 43-60.

BONAMINO, A. Matriz de referência. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 07/12/2019.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, pp. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; OLIVEIRA, L. H. G. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.

BONAMINO, A.; FONTANIVE, N.; LIMA, A. C.; ANDRADE, D.; SOARES NETO, J.; BROOKE, N.; SOUSA, C. P. Reflexões. [Intervenções no “Ciclo de Debates – 25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil”, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 2012]. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Vol.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 249-266.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGATTO, A. F.; ANDRADE, D. F. Análise Clássica de Testes com diferentes graus de dificuldade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 23 (52), 146-156. 2012.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Abordagens de avaliação educacional: a constituição do campo teórico no cenário internacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 749-768, maio/ago. 2019.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: In: BARROS, D. L.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo, 1994, p. 11-28

BRANDÃO, C. L. **PNBE do Professor: Usos e desusos**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/sileg/integras/545737.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.448, de 4 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em autarquia federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 1997.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan., 2001.

BRASIL. Portaria n. 931, de 21 de Março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Inep, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13005 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mai. 2016a.

BRASIL. Portaria nº 981, de 26 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno da Prova Brasil 2013**. Brasília, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, 2016c. (Versão atualizada em 2016).

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb - Escala de Proficiência: Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de maio 2020.

BREAKSPEAR, S. **The policy impact of Pisa: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance**. Paris: OECD, 2012. (OECD Education Working Papers, n. 71).

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos Mare da Reforma do Estado**, v. 1, n. 1, p. 7-59, 1997.

BRITZ, P. H. Indicadores y sus usos en educación: una tensión no resuelta. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE: UNESCO, 2003. p. 85-95.

BROADFOOT, P. **Education, assessment and society: a sociological analysis**. Buckingham: Open University Press, 1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43 n. 148. São Paulo, p. 336-347 jan./abr. 2013a.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013b. v. 1. p. 119-146.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & pesquisas educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados: relatório final. **Fundação Vitor Civita**, 2011.

BRUNNER, J. J. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE: UNESCO, 2003. p. 67-84.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Folheto de visão geral**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <>. Acesso em: 10 maio 2018. [Excertos traduzidos do livro original “Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean”].

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007.

BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: Quieroz Editor, 1980.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAED. **Guia de Elaboração de Itens: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, 2008.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2014. **Carta aberta ao Inep**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014. Disponível em: <https://campanha.org.br>. Acesso em: 06/04/2020.

CARA, D. Inep de Temer censura novo modelo de avaliação, previsto na Lei do PNE. **Blog do Daniel Cara - Uol Educação**, 22/11/2017. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/>>. Acesso em: 07/02/2020

CARNOY, M. LOEB, S. **A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos?** Uma análise entre os estados dos EUA. Santiago do Chile: Ferial, abr. 2004.

CARVALHO, A. M. O. T. **Políticas nacionais de educação infantil:** Mobral, educação pré-escolar e revista Criança. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CARVALHO, V. L. L. **Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Tradução de Gabriela Lourenço. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CASASSUS, J. Política y Metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 13-18.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. **Práticas de avaliação educacional:** materiais e instrumentos. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpx; São Paulo: Unesp, 2009. 386 p. [Original 2003].

CASTRO, M. H. G. **Educação para o século XXI:** o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Inep, 1999.

CASTRO, M. H. G. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2000.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, A.; ALMEIDA, R. de (Org.). **O Brasil tem jeito?:** educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. v. 2, p. 35-72.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz:** um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989



CATANI, D. B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

CAVIEDES, J. F. R. **Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela S. M. Corrêa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komez et. al. São Paulo: Contexto, 2016.

CHINAPAB, V. **Rendimento da Aprendizagem**. Construção de Competências. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Cortez, 2000.

CIZEK, G. J. More unintended consequences of high-stakes testing. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 20, n. 4, p. 19-27, Winter, 2001.

CNTE. O que diz o Ideb 2015? **Portal CNTE**, Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 13 set. 2016. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 30/08/2020.

COELHO, I. C. A. O excepcional modelo de educação da cidade de Sobral-CE. **Portal Undime**, 2005. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em: 09/04/2020.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONSED. Prêmio Gestão Escolar 2013. *Manual de orientação para inscrição*. 2013a. Disponível em: <[www.premiogestaoescolar.com.br](http://www.premiogestaoescolar.com.br)> Acesso em: 09 jan. 2015.

CONSED. Prêmio Gestão Escolar 2013. *Regulamento*. 2013b. Disponível em: <[www.premiogestaoescolar.com.br](http://www.premiogestaoescolar.com.br)> Acesso em: 10 jan. 2015.

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto (Portugal), n. 33, p. 37-50, 2011.

CORSETTI, B. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliações em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 117-134.

COSTA, D. M. Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 102-120, 2012.

COSTA, D. M. Escola pública, democrática e popular: uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliações em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 39-60.

COSTA, G. D. **Entre a política e a poética do texto cultural**: a produção das diferenças na revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; BUARQUE de HOLLANDA, H. (Org.). **Horizontes Plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34/FCC, 1998.

COSTA, M. E. A avaliação de desempenho na área de língua na Argentina: a utilização de provas objetivas. In: CONHOLATO, Maria Conceição; FERREIRA, Maria José do Amaral (Coord.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 39-88. (Ideias, n. 30).

COSTA, S. F. Matriz de especificações: suporte operacional de uma avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 59-65, jul./dez. 1995.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92). [Original 2000].

CRONBACH, L.; SNOW, R. **Individual differences in learning ability as a function of instructional variables**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1969.

CRUZ, P. Qual é a importância das avaliações externas? **UOL Educação**, 05 jul. 2018. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br>>. Acesso em: 18/08/2020.

CSP CONLUTAS. **Cartilha Provas Externas – CSP Conlutas**. Rio de Janeiro: Central Sindical Popular – CSP Conlutas, 2011. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/cartilha-provas-externas-csp-conlutas-eqnj40kyyn6>. Acesso em: 20/08/2021.

CUNHA, E. C. S.; MÜLLER, E. R. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 143-163, 2018.

CUNHA, M. S. **A higiene nas páginas da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo** (1902-1918). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.

DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2003.

DALBEN, A. I. L. F. Avaliação sistêmica. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018. p. 112-133.

DANIELE, Y. M. S. **Você trabalha ou só dá aulas?: imagens de professor em duas revistas educacionais**. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DANIELSON, C. Novas tendências na avaliação do professor. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma agenda em discussão, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2010.

DARLING-HAMMOND, L. Standards, accountability, and school reform. **Teacher College Records**, v. 106, n. 6, p. 1047-1085, 2004.

DARLING-HAMMOND, L. Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation?. **Educational Researcher**, v. 44, n. 2, p. 132-137, 2015.

DAROS JR., A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal De Políticas Educacionais**, n. 13, p. 13-20; jan./jun. 2013.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 22, n. 03, p. 772-792, nov. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2010.

DÍAZ, D. P.; KAWADA, F. H.; MONZÓN, N. S.; STUARDO, P. S. Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 30-54, jan./mar. 2020.

DINIZ, E. M. V. O Censo Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 156-163, jan./abr. 1999.

DORN, E.; ELLEN, P.; FRANK, M.; KRAWITZ, M.; CALICCHIO NETO, N.; MOURSHED, M. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. McKinsey & Company, 2017.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2007). Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1977.

ELACQUA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MARTINEZ, M., CHRISTOPHE, M. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Paebes – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2015. (Revista Pedagógica – 5º ano do Ensino Fundamental).

ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliações em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 209-228.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 205-217, jan./jun. 2016. Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 03/11/2020.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo - revista de ciências da educação**, n.º 9, p. 47-56, 2009.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

EVANGELISTA, E. M. **A educação matemática na Revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2008.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **TrabalhoNecessário**, Niterói-RJ, v. 10, n. 15, 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVERS, Williamson M.; WALBERG, Herbert J. **School accountability**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

EXCELÊNCIA COM EQUIDADE. **Os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Lemann; Instituto Credit Suisse Hedgning-Griffo; Itaú BBA, 2015. (Relatório de pesquisa).

FACCENDA, O.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, A. L. C. **A “santa causa da instrução” e o “progridimento da humanidade”**. Revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan.-jun. 2011.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, E. Rubens B. de Camargo fala sobre qualidade da Educação. [Entrevista]. **Portal Nova Escola**, 01 abr. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/973/rubens-b-de-camargo-fala-sobre-qualidade-da-educacao>>. Acesso em 18/08/2020.

FERNANDES, F. Escola Municipal Tobias Barreto é destaque na Prova Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [Reportagem]. **Portal MultiRio**. Rio de Janeiro, 23 out. 2017. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 30/12/2021.

FERNANDES, M. D. E. ; SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 327-345, maio/ago. 2013.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

FERNANDES, R. O mentor da equação; entrevista a Marta Avancini. **Revista Educação**, São Paulo, n. 123, 2007b.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDES; J. H. P.; NOGUEIRA, J. F. F.; Plano de Ações Articuladas: melhoria da educação e redução das desigualdades In: MELLO, J. et al. (Orgs.). **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades**. Brasília: Ipea, 2020. p. 175-190.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FERREIRA, L. A. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016.

FERRER, A. T. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1996, Brasília, **Anais...** Brasília: MEC, 1996. p. 33-54.

FERRER, J. G.; ARREGUI, P. **Provas internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação**: critérios para futuras aplicações. Rio de Janeiro: Preal, 2003.

FINI, M. I.; André V. F. S. Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação. [Entrevista de Maria Inês Fini concedida a André Vitor dos Santos]. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 191-202, jan./abr. 2020.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FLETCHER, P. R. **Da Teoria Clássica dos Testes para os Modelos de Resposta ao Item**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2010. 37 p. (Textos para Discussão, n. 25).

FNDE. FNDE fornece revistas pedagógicas para professores. **Portal do FNDE**, Brasília, Assessoria de Comunicação Social do FNDE, jun. 2011. (Notícia). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em 11/12/2019.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2e, p. 262-273, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no *Collège de France* pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Lisboa: 1997.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRADE, I. C. A. S. A edição de revistas pedagógicas: alguns elementos para a compreensão do impresso e da imprensa pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Rio de Janeiro: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1999. *Anais...* Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/xxii-ci/gt04/art-gt04.html>, acesso em: 10 mar. 2006.

FRADE, I. C. A. S. Índícios de uma retórica: o suporte, a base material e os textos nas revistas pedagógicas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169 - 183, jul./dez.1999.

FRADE, I. C. A. S. **Imprensa pedagógica**: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FRANCO, C. et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, jul./dez. 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2003. 72p.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Vol.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, Edmundo Leal. Alguns aspectos da linguagem científica. **Sitientibus**, Feira de Santana, Bahia, n. 12, p. 101-112, 1994.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número especial.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013a. p 147-176.



FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148. São Paulo, p.348-365 jan./abr. 2013b.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016a.

FREITAS, L. C. Por que bônus não funciona? **Avaliação Educacional**, 06 jul. 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final**: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Avaliação externa**: como compreender e utilizar os resultados em prol da sua rede. [Coordenação editorial: Angela Luiz Lopes, Roberta Panico, Sonia Dias, Tatiana Bello Djrdrjan]. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso com componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Pioneira, 2005. p. 260-281.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11- 30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Vol.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, mai. 2014.

GAUTHIER, Clermont. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, Fortaleza, 2014. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UECE, 2014. Artigo. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2018.

GENTIL, M. S. **Revistas da área da Educação e professores** – interlocuções. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GIBBERT, Giane Maria. **Reforma do estado no Brasil e o processo de terceirização dos serviços sociais**: um estudo na revista nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

GIMENES, N. Entrevista. In: LOPES, A. L.; PANICO, R.; DIAS, S.; DJRJRJAN, T. B. (org.). **Avaliação externa**: como compreender e utilizar os resultados em prol de sua rede. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.

GOMES NETO, J. B. O Sistema Integrado de Informações Educacionais – Sied. **A Revista iP - Informática Pública**, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.ip.pbh.gov.br/ANO1\\_N2\\_PDF/ip0102gomesneto.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO1_N2_PDF/ip0102gomesneto.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2017.

GONÇALVES, A. O Conceito de governança. In: CONGRESSO NACIONAL CONPEDI, 14, Fortaleza, nov. 2005. **Anais...** 2012.

GONÇALVES, F. B.; DIAS, B. C. C. Um estudo da relação entre traço latente e variáveis contextuais no Saeb e Enem. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 152-172, jan./jun., 2018.

GREGO, S. M. D. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR. **Caderno de Formação de Professores**: formação de professores. Bloco 3: Gestão Escolar, 2013. p. 17-33. Disponível em: [www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br). Acesso em: 10/10/2020.

GREGO, S. M. D. As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor. In: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR. **Caderno de Formação de Professores**: formação de professores. Bloco 3: Gestão Escolar, 2013. p. 34-59. Disponível em: [www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br). Acesso em: 10/10/2020.

GREMAUD, A. P. Prefácio. In: ANDRADE, R. J. (org.). **Avaliação de competências na educação básica**: um marco referencial para a prática. São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 4-5.

GRONLUND, N. E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução de Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: EPU, 1974. [Original 1968]

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. London: Sage, 1989.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr.-jun. 2012.

GUSKEY, T. R.; BAILEY, J. M. **Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning (Experts In Assessment Series)**. Corwin Press; 1.ed., October 17, 2000.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HAGOPIAN, J. (Ed.). **More than a score: the new uprising against high-stakes testing**. Chicago: Haymarket Books, 2014.

HALADYNA, T. M.; RODRIGUEZ, M. C. **Developing and validating test items**. New York: Routledge, 2013.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul./set. 2015.

HAMILTON, L. S.; STECHER, B. M.; KLEIN, S. P. *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, Calif.: RAND, 2002.

HANUSHEK, E. A. Entrevista com Eric Alan Hanushek. O futuro do Brasil depende de bons professores e de alunos competitivos. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, v. 10, n. 77, 2013a.

HANUSHEK, E. A. Entrevista com Eric Alan Hanushek. É importante que os professores sejam responsabilizados pelo desempenho dos alunos. **Público**, Lisboa-Portugal, 26 de maio de 2013b. Disponível em <<https://www.publico.pt/2013/05/26/portugal/noticia/e-importante-que-os-professores-sejam-responsabilizados-pelo-desempenho-dos-alunos-1595550>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, p. 1-14, 2007.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 358 f., il. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013a.

HORTA NETO, J. L. Ideb: limites e usos do indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013b. p. 149-161.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, mai./ago. 2016.

HOUSE, E. Arranjos institucionais para avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC; Inep; UNESCO, 1998.

HYPOLITO, A. L. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, A. L. M. A necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. P. 211-227.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires: IPE; UNESCO, 2003. p. 15-36.

INEP. **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, 2001.

INEP. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1).

INEP. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2010.

INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP. **Relatório Saeb/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Gestão. Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem. **Aprendizagem em foco**, São Paulo, Instituto Unibanco, n. 8, abr. 2016. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br>>. Acesso em: 20/08/2020.

IOSCHPE, G. Pais e alunos deveriam criticar doutrinação nas escolas. **Folha de S. Paulo**, 04 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/09/1809613-pais-e-alunos-deveriam-criticar-doutrinacao-nas-escolas.shtml>> Acesso em: 12/04/2018.

IOSCHPE, G. Hora de peitar os sindicatos. **Veja**, São Paulo, 9 abr. 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/hora-de-peitar-os-sindicatos/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

JANUARIO, A. A. **Pesquisa em eficácia escolar no Brasil**: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2019.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

JESUS, G. R.; RÉGO, R. M. L.; SOUZA, V. V. **A questão da validade na educação**. Brasília: Cebraspe, 2017.

JESUS, G.; MANFIO, A. Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino: vivências e concepções dos gestores de escolas estaduais. In: OLIVEIRA, M. E. N. (org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013. p. 175-193.

JONES, M. Gail; JONES, Brett D.; HARGROVE, Tracy Y. **The unintended consequences of high-stakes testing**. Lanham, ML: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

KAPLAN, A. **A Conduta na Pesquisa**. São Paulo: Edusp, 1969.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V. **Using examinations to improve education**: a study in fourteen African countries. Washington, DC: World Bank, 1992.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EDUSP/EPU, 1980.

KLEIN, R. Testes de rendimento escolar. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 110-138.

KLEIN, R. Utilização da Teoria da Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Meta-Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 125-140, mai./ago. 2009.

KLEIN, R. Aspectos metodológicos e técnicos: delineamentos assumidos nas avaliações, limites e perspectivas de aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Vol.1. Florianópolis: Insular, 2013a. p. 97-116.

KLEIN, R. Escala de proficiência. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 07/12/2019.

KLEIN, R. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no Saeb. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 229-249, abr./jun. 2019.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29- 34, abr./jun. 1995.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu, 2001. In: **Anais...** Caxambu, Anped, 2005. Disponível em: <[www.24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc](http://www.24reuniao.anped.org.br/T0511651397173.doc)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

KRUPPA, S. M. P.; ARELARO, L. R. G.; RIBEIRO, R. M. O Trabalho de Extensão do Núcleo de Avaliação Institucional – Feusp: Fundamentos Teóricos E Resultados. **Revista de Cultura e Extensão USP**, p. 97-110, 2017.

LAGOA, A. M. **A representação da professora na revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

LAROS, J. A. Psicometria nas avaliações. **Revista Examen**, Brasília, v. 1, n. 1, jul./dez., 2017, p. 156-158. (Entrevista).

LAURENTINO, V. M. S.; DIÓGENES, E. M. N. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul./Dez. 2013.

LE, Vi-Nhuan; KLEIN, Stephen. Technical criteria for evaluating tests. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 51-77.

LESNE, M. **Lire les pratiques de formation d'adultes**: essai de théorique a l'usage des formateurs. Cedex: Ediling, 1984. p. 132-133.

LEVIN, B. **Reforming education: from origins to outcomes**. New York: Routledge; Falmer, 2001. (Educational Change and Development).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia critico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: (orgs.) LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p 44-87.

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, P.; DE KETELE, Jean-Marie (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto, 2011. p. 71-82.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, p.3-21, jan./dez. 2002.

LOPES, A. L.; PANICO, R.; DIAS, S.; DJRJRJAN, T. B. (Org.). **Avaliação externa**: como compreender e utilizar os resultados em prol de sua rede. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.

LOPES, E. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo, 1994, p. 63-81.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCAS, Rejane Guimarães de Mello. **A apropriação do acervo do PNBE em oficinas literárias**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão – GO, 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

LUKAS MUJIKA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

MACHADO, C., ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@mbienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 1. p. 41-55, 2013.

MACHADO, M. B. Jornalismo e perspectivas de enunciação: uma abordagem metodológica. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 14, 1-11 janeiro/junho 2006.

MADAUS, G. F. The distortion of teaching and testing: high-stakes testing and instruction. **Peabody Journal of Education**, v. 65, n. 3, p. 29-46, 1988. Disponível em: <<http://jstor.org>> Acesso em 25/11/2018.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**. Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MADAUS, G. F; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools and society. Charlotte, NC: Information Age, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARQUES, M. V. S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2017.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020.



MARTINEZ, D. **Implicações do lúdico na educação escolar**: uma análise da revista Nova Escola (1996-2004). Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. Avaliação educacional e gestão de sistema e de escolas: estado do Conhecimento (2000-2008). **Anais...** XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 09-26, 2012.

MARTINS, C. B. KAILER, E. Z. Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 23, p. 1-7, 21 out. 2020.

MARTINS, M. F. Avaliação da qualidade da educação à luz das concepções de ser humano. In: SORDI, M. R. L.; JURGENSEN, B. D. C. P.; SANTOS, M. H. A. **Qualidade da escola pública**: perspectivas e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 464p.

MARTINS, S. C.; NUNES, N.; MAURITTI, R.; COSTA, A. F. O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspectiva comparada à escala europeia. In: MELO, B. P. et al. (Orgs.). **Entre crise e euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto, Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, dez. 2014. p. 845-868. (Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Porto, dezembro de 2014.).

MATE, C. H. **Didática e história**: encontros possíveis. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. **Análise fatorial**. Brasília: Enap, 2019.

MCNEIL, L. M. **Contradictions of school reform**: educational costs of standardized testing. New York: Routledge, 2000. (Critical Social Thought Series).

MEDEIROS, G. A. R.; NICKEL, D. A.; CALVO, M. C. M. Usos dos resultados da avaliação: revisão integrativa de artigos publicados no período de 2012 a 2016. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 59-87, jan./mar. 2020.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, I. C. **Práticas de leituras de estudantes - professoras**: repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas. Dissertação: Universidade de Uberaba, 2007.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, M. P. C. Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2. p. 27-41.

MENDES, G. S. C. V. Avaliação institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação. In: FREITAS, L. C. et al. (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

MENDES, G. S. C. V.; CAMELO, J.; ARELARO, L. R. G.; TERRASÊCA, M.; SORDI, M. R. L.; KRUPPA, S. M. P. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1283-1298, dez. 2015.

MINHOTO, M. A. P.. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 137-148.

MINTZES, J. J.; WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. **Ensinando Ciência para a compreensão: uma visão construtivista**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

MIRANDA, J. Introdução. In: ANDRADE, R. J. (org.). **Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática**. São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 9-13.

MIRANDA, L. S., RIBEIRO, L. P., ROCHA, M. I.; A. Caminhos da educação do campo: um olhar a partir da Revista Presença Pedagógica – 2009 a 2018. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, Belo Horizonte, vol.4, n.14, 2019. [online]. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/>. Acesso em: 10/12/2020

MOLETTA, A K. **Intelectuais e educação infantil no Brasil (1994-1998)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

MONS, N. **Theoretical and real effects of standardised assessment**. [S.l.]: EACEA; Eurydice, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: Instituto de Física-UFRGS, 2013.

MORICONI, G. BAUER, A. avaliações e pesquisas educacionais internacionais: entrevista com Andreas Schleicher. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 630-640, mai./ago. 2017.

MORRONE, M. L. **Revista Nova Escola**: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de História (1986-1995). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MUJIS, D. Organizational performance metrics for schools. In: CONNOLLY, M. et al. (Ed.). **The Sage handbook of school organization**. London: Sage, 2019. p. 403-413.

MUÑIZ, J. **Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems**. Madrid: Pirámide, 1997. (Psicología).

MURAKAMI, C.; IEZZI, G. **Fundamentos de Matemática Elementar**: conjuntos; funções. São Paulo: Atual. 2004.

MUZZETI, L. R.; SUFICIER, D. M. A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores. In: **Avaliação educacional e escolar**. Caderno de Formação de Professores: formação de professores. Bloco 3: Gestão Escolar, 2013. p. 77-91. Disponível em: [www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br).

NAI-FEUSP. Apresentação. **Site NAI-Feusp**, Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP, 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/naifeusp/>. Acesso em: 18/08/2021.

NEAL, D. **The consequences of using one assessment system to pursue two objectives**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, July 2013. (NBER Working Paper Series, 19214).

NEVO, D. **School-based evaluation**: a dialogue for school improvement. Oxford: Pergamon, 1995.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

NEVO, D. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Malvin M. (Ed.). **Handbook of evaluation**: policies, programs and practices. London: Sage, 2006. p. 441-460.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprendendo a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1988.

NÓVOA, A. **A imprensa de educação e ensino**. – Repertório analítico (séculos XIX e XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Coleção Memórias da Educação).

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-19, 1999.

NÓVOA, A. Entrevista pra TVE Brasil: o professor pesquisador e reflexivo. **TVE Brasil**, 13 set. 2001. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=.htm8283>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

OLIVEIRA, A. G.; PISA, B. J. IGovP: índice de avaliação da governança pública — instrumento de planejamento do Estado e de controle social pelo cidadão. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.5, n. 49, p. 1263-1290, set./out. 2015.

OLIVEIRA, A. P. M. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p.355- 375, mai./ago. 2007.

OLIVEIRA, D. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, H. Revista nova escola e avaliação externa: como ocorre a circulação de ideias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, p.1645-1660, 2016.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P. Ideb e trabalho pedagógico da escola: uma articulação possível? **Revista Escola Pública**, São Paulo, v. especial, p. 76-92, 2011.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.) **Vinte e cinco anos de**

**avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Vol.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 87-100.

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 4, p. 19, 2013. OZGA, Jenny. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, R. P. O.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, W. G. **A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação:** em destaque a prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela revista Criança (1996- 2006). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.

ORFIELD, G.; KORNHABER, M. L. (Ed.). **Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education.** New York: The Century Foundation Press, 2001. (Civil Rights in a New Era).

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estrutura e avaliação do Pisa 2003:** conhecimentos e habilidades em matemática, leitura, ciências e resolução de problemas. Tradução B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Fatores que interferem no desempenho das escolas:** analisando sistemas escolares através do prisma do Pisa 2000. São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2006:** Estrutura da avaliação: conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática. São Paulo: Moderna; OCDE, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ORTEGA, C.; FÁVERO, O.; GARCIA, W. Análise dos periódicos de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.193, p.161-191, 1998.

PACHECO, J. **Escola da Ponte:** formação e transformação da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, L. B. **Como se fazem as leis.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

PARANDEKAR, S.; AMORIN, É.; WELSH, A. Prova Brasil: construindo um arcabouço para mensurar o progresso nos resultados da aprendizagem. **Em Breve**, Banco Mundial, n. 121, mar. 2008. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48 set.-dez. 2011.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, n. 43, p. 992-999, 2009.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

PASQUALI, L. Validade dos testes. **Revista Examen**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-48, jul./dez, 2017.

PASQUALI, L. O papel da psicometria na testagem em educação e psicologia. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 179-183, jan./jun., 2018.

PASSOS, C. M. T. V. **As cartas do leitor nas revistas Nova Escola e Educação**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation**. 2. ed. London: Sage, 1986.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. E HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puniccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PEDROSO, L. A. **A Revista Nova Escola: política educacional na “Nova República”**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Seape – 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2012. (Revista Pedagógica de Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio).

PERONI, V.; ADRIÃO, T. A relação público-privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do conceito democracia. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo, Xamã, 2008. p. 111-127.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESTANA, M. I. G. S. A experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que Avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 117-133.

PIAUI. Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. **Saepi - 2013**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2013. (Revista Pedagógica – Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental).

PINHEIRO, M. M. S. **Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBES): delimitando o problema conceitual**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990. (Série “Texto para discussão”, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

PINTO, M. A. R. A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas. In: **Avaliação educacional e escolar**. Caderno de Formação de Professores: formação de professores. Bloco 3: Gestão Escolar, 2013. p. 60-76. Disponível em: <[www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br)>. Acesso em 04 jan. 2021.

PONTES, L. A. F. Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo: as diversas faces da educação. In: DAVID, M. V. et al. (Orgs). **Avaliação e indicadores educacionais e Políticas Públicas e Escola**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012. Disponível em: <<http://central.caedufjf.net/arquivos/indicadores-educacao.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

POPHAM, W. J. The merits of measurement-driven instruction. **Phi Delta Kappan**, v. 68, n. 9, p. 679-682, 1987.

PORCIUNCULA, E. M. **A infância impressa: o que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.

PORTAL GAÚCHAZH. Claudio de Moura Castro: "Quanto pior a prova, mais oportunidade os pobres têm, porque é decoreba" [Entrevista: Claudio de Moura Castro]. **Portal GaúchazH**, 02/09/2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/>>. Acesso em: 07/02/2020

PROVUS, M. **Discrepancy evaluation**. Berkeley, CA.: McCutchan, 1971.

RAMOS, C. A. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

RAMOS, M. B. **Conhecimento Simbólico em John Venn**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2009.

RAVITCH, D. The case for national standards and assessments. **The Clearing House**, v. 69, n. 3, p. 134-135, jan./feb. 1996.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REAL, G. C. M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

REGO, A.; CUNHA, M. P.; MEYER JR, V. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa - RGPLP**, Lisboa, v. 17, n. 2, p. 43-57, ago. 2018.

REVAH, D. Escola e Nova Escola: faces de um velho sonho. **História da Educação**, Santa Maria, v. 17, n. 39, p. 79-99, Apr. 2013.

REYNOLDS, C. R.; KAMPHAUS, R. W. **Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children – 2/e: Intelligence, Aptitude, and Achievement (Hardcover)**. New York: The Guilford Press, 2003.

RIBEIRO, R. M. **O debate sobre avaliações em larga escala no Brasil: tensões contextuais e argumentativas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, T. P. R. **Neoliberalismo, educação e avaliação**. 2014. Disponível em: <[https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV)>. Acesso em: 22/08/2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Saers**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em 15 jan. 2014.

RIPA, R.; TANCREDI, R. Nova Escola – A revista de quem educa: percepções do professor/leitor. **Anais do 3º CONAPE – Congresso Nacional de Pesquisadores**. CD-Rom. São Carlos: UNICEP, 2007.



RIPA, R. **Nova Escola – “a revista de quem educa”**: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. **Teachers, schools, and academic achievement**. Dallas, TX: University of Texas-Dallas Texas Schools Project, 2002.

ROCHA, A. R. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004)**: modelo de professora ideal. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

ROCHA, B. T. **Cartas em revista**: estratégias editoriais de difusão e legitimação da Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, G. Avaliação Externa. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 07/12/2019.

RODRIGUES, L. A. R. **A (in)disciplina em revista**: um estudo sobre indústria cultural. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2007.

RODRIGUES, M. A. V. Modelos de Gestão Pública: Tipologia de Governação. **Interface Administração Pública**, 2009.

RODRIGUES, M. M. M. **Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e de seus resultados**: estudo do Saeb. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Pioneira, 2005. p. 152-183.

RODRIGUEZ BILELLA, P. D. et al. **Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe**: Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Rede de Monitoramento, Avaliação e Sistematização da América Latina e do Caribe (ReLAC); Ministério de Planejamento e Política Econômica da Costa Rica (MIDEPLAN); Instituto Alemão de Avaliação da Cooperação para o Desenvolvimento (DEval), agosto 2016.

ROSA, S. M. O. **Ensino Fundamental de nove anos**: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto é, Educação e Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B.; PRADO, A. P.; BORTOLIN, Leticia; CAVACHIA, Raiani Cristina. A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010.

**Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, SP, v. 20, n. 3, p. 643-664, nov. 2015.

SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996.

SANDERS, W.; HORN, S. The Tennessee value-added assessment system: mixed-model methodology in educational assessment. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, n. 8, p. 299-311, 1994.

SANDO, O. C. G. **Discurso e sujeito na “Pátio – revista pedagógica”**: a pedagogia crítica como um regime de verdade. 2009. 124 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba/SP.

SANTOS, A. A.; HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 56 p. (Série “PNE em Movimento”; v. 7). Disponível em: <<https://anped.org.br>>. Acesso em: 29/08/2020.

SANTOS, C. A.; NOGUEIRA, D. X. P. A avaliação no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). **Revista Examen**, Brasília, v. 1, n.1, p. 128-147. jul./dez. 2017.

SANTOS, F. A.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: (orgs.) LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 298-313.

SANTOS, L. L. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, L. L. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Vol.2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229-245.

SANTOS, M. H. C. **Governabilidade, governança e capacidade governativa**: algumas notas. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

SANTOS, S. L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico Saesp 2015**: Língua Portuguesa. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Vunesp, 2016b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico Saesp 2015: Matemática**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Vunesp, 2016c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sumário Executivo Saesp 2015**. v. 1. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Vunesp, 2016a.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1299-1311, dez. 2015. Número especial.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007. 432p. (Ática Universidade).

SCHLEICHER, A. **A melhoria da qualidade e da equidade na educação: desafios e respostas políticas**. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; MOZZ, G. S. Entrevista com a Professora Doutora Sandra Zákia Sousa: avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

SCHUELER, A. F. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 379-390, 2005.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). p. 39-83.

SEE/SP. **Saesp**: documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W.; KIDDER, L.H.. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SENNA, V.; HENRIQUES, R.; DANNEMANN, A. Apresentação. In: CONSED. **Relatório do Grupo de Trabalho – Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de

Secretários Estaduais de Educação – Consed, [2017]. p. 4-7. Disponível em:<consed.  
<http://www.consed.org.br/consed/grupos-de-trabalho>>. Acesso em: 20/08/2020.

SEPE/RJ. Nota oficial do Sepe sobre a saída da Secretária Cláudia Costin. **Portal do Sepe/RJ**, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, 19 de março de 2014. Disponível em:<<http://www.seperj.org.br>>. Acesso em: 22/11/2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. P. B. **Atualizando pedagogias para o ensino médio**: um estudo sobre a Revista Atualidades Pedagógicas (1950-1962). Dissertação de Mestrado em Educação, PUC – SP, 2001.

SILVA, D. A. B. M. **A mídia a serviço da educação**: a revista Nova Escola. 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade de Marília, Marília, 2009.

SILVA, G. R. **Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas**: uma arte pedagógica na atualidade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2019.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, I. M. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da Anped no período 2000 a 2010. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul. 2013.

SILVA, J. A. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas**: uma análise da revista Nova Escola e Revista Criança. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SILVA, M.; FEITOSA, L. S. Revista Nova Escola: Legitimação de Políticas Educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, n.31, p. 183198, set. 2008.

SILVA, M. R. ; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, S. P. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: (orgs.) LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 131-150.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

SIMAS FILHO, J. P. **Cena da prova Floripa: um diálogo com professoras de ciências da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2018.

SINGER, H. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. **Cadernos CEDES**, v.24, n.63, p.193-213, 2004.

SOARES, J. F. (coord.). **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul./dez., 2004.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007.

SOARES, J. F. A escola e o direito de aprender dos alunos. **Revista Presença Pedagógica**, n. 84, dez. 2008.

SOARES, J. F. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. [Entrevista de José Francisco Soares ao periódico “Cadernos Cenpec”]. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 183-213, 2012.

SOARES, J. F. Descritor (de competência ou habilidade). In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 07/12/2019.

SOARES, T. M.; MENDONÇA, M. C. M. Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do Simave-2000. **Pesquisa Operacional**, v.23, n.3, p.421-441, Setembro a Dezembro de 2003.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede**

**Municipal de Campinas com espaço de organização de aprendizagem.** Campinas: Millenium, 2009. p. 3-12.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos**, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C.. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba (SP), v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SORDI, M. R. L.; OLIVEIRA, S. B.; SILVA, M. M.; BERTAGNA, R. H.; DALBEN, A. Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, set./dez. 2016.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas com espaço de organização de aprendizagem. Campinas: Millenium, 2009.

SOUSA, A.; TERRASÊCA, M. A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada?. **Educação Integral**, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/A-avaliacao-no-interior-da-escola.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUSA, A.; TERRASÊCA, M. A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada?. **Educação Integral**, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/A-avaliacao-no-interior-da-escola.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUSA, S. Z. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

SOUSA, S. Z. Avaliação de rendimento escolar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1996.

SOUSA, S. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul./ 2003.

SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério. Premiar o mérito?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, S. Z. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. **Pesquisaeduca**, v. 1, n. 2, p. 89-92, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/20>>.

SOUSA, S. Z. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUSA, S. Z. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no brasil **Interacções**, n. 32, p. 68-88, 2014a.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014b.

SOUSA, S. Z. (2018). Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Rev. educ.**, PUC-Campinas, v. 23, n. 1, Campinas, 2018.

SOUSA, S. Z. Avaliação e currículo: delineamentos e tendências de uma interação na gestão da educação. In: CRUZ, G. B. et al. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe/ DP et Alii, 2020. p. 193-205. Disponível em: <http://www.xxendiperio2020.com.br/anais-virtual>. Acesso em: 9/04/2021.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; FREITAS, D. N. T. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

SOUSA, S. Z.; KOSLINSKI, M. C. Avaliação em larga escala, índices e premiação: iniciativas de estados brasileiros e seus efeitos. In: SETTON, M.G.J. **Mérito, desigualdade e diferença: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal**. São Paulo: Annablume, 2017.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

SOUZA, A. R.; DITTRICH, D. D. Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 26-46, maio/ago. 2012.

SOUZA, E. S.; ANDRADE, M. R. S. A avaliação institucional na rede municipal de educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas com espaço de organização de aprendizagem**. Campinas: Millenium, 2009. p. 53-58.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STECHEER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, L.; STECHER, B. M.; KLEIN, S. P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación**. Traducción de Pablo Manzano Bernández. Madrid: Morata: Ministerio de Educación, 2010. [Original 2008].

STUFFLEBEAM, D. L. **The CIPP Model for Evaluation**. Portland, Oregon: Annual Conference on the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), 2003.

STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation theory, models and applications**. 2ª ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014. (Research Methods for the Social Sciences, 50).

SVERDLICK, I. **¿Que hay de nuevo en evaluación educativa?** Buenos Aires: Noveduc Libros, 2012.



TAVARES, C. Z. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.

TEDESCO, J. C. Prólogo. In: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2003. p. 11-14.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Saethe – 2015**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora, v.1, jan./dez., 2015. (Revista Pedagógica – Produção de Texto - 7º ano do Ensino Fundamental).

TERRASÊCA, M. Avaliação externa – porquê e para quê? Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In: FREITAS, Luiz C et al. (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012. p. 133-156.

TERRASÊCA, M.. Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995. (publicada pela Editora da Universidade Federal do Paraná – UFPR).

THISSEN, David; WAINER, Howard. **Test Scoring**. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

TINDAL, G.; HALADYNA, T. M. (Ed.). **Large-scale assessment programs for all students**: validity, technical adequacy and implementation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

TORRES, R. D. Governabilidade, governança e poder informal: um problema central de sociologia política. **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 153-171, jan./mar. 2016.

TOSTO, R. Escolas Democráticas Utopia ou Realidade. **Revista Pandora Brasil**, n. 4, 2011.

TRAQUINA, N. **Jornalismo**. Lisboa: Quimera, 2002.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 107, abr.-jun. 2020.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3ª ed. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFMG. Revista Presença Pedagógica recebe artigos de pesquisadores da área de educação básica. **Portal UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 25 de abril de 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br>>. Acesso em: 16/07/2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica: informe técnico**, 2001. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/internacional/all/Primeiro\\_Estudo\\_comparativo\\_LLECE.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/all/Primeiro_Estudo_comparativo_LLECE.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2017.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2019. [Título original: *Handbook on Measuring Equity in Education*. Instituto de Estatística da UNESCO, 2018].

UNICEF. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília: UNICEF, 2006.

VAN DER LINDEN, W. J.; HAMBLETON, R. K. (Ed.). **Handbook of modern Item Response Theory**. New York: Springer-Verlag, 1997.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1973.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2000.

VIANNA, H. M. Natureza das medidas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 60, p. 118-134, n. especial, 2014. (Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional). (Artigo publicado em Educação e Seleção, n. 9, p. 7-16, jan./jun. 1984).

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, n. especial, dez. 2014. [originalmente publicado em: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.].

VIANNA, H. M. Avaliações educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 60, p.234-276, n. especial, 2014. (Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional). (Artigo publicado em Estudos em Avaliação Educacional, n. 18, p. 69-109, jul./dez. 1998).

VIANNA, H. M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 86-103, dez. 2014 [1999]. (Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 20, p. 183-205, jul./dez. 1999).

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análise de propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 60, p. 196-232, n. especial, 2014. (Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional). (Artigo publicado em *Textos FCC*, v.23, 2003, 41p.)

VICENTINI, P. P.; ALVES, A. Professor: herói, coitado ou vilão para a Revista *Veja*? Uma análise das imagens veiculadas sobre o magistério no periódico da editora abril (1996-2008). In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: FE-Unicamp, 2012. Artigo. Disponível em:<<http://www.infoteca.inf.br/endipe>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

VIEIRA, M. L. O trabalho do autor na construção do leitor na revista Nova Escola. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

VILLAS-BÔAS, M. A. Cláudia Costin: "A educação no Brasil não ensina a pensar". [Entrevista: Cláudia Costin]. **Portal Carta Capital**, 30 jan. 2017. Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/claudia-costin-a-educacao-no-brasil-nao-ensina-a-pensar>>. Acesso em: 18/08/2020.

VOLÓCHINOV, V.(Círculo de Bakhtin). A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930]. p. 266-305.

WASELFISZ, J. J. Sistema de Avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.1, out/dez 1993.

WASELFISZ, J. J.; HORTA NETO, J. L. As origens do Saeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

WHITTY, G.; POWER, S.. A Escola, o Estado e o Mercado: a investigação do campo atualizada. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.15-40, jan./jun. 2002.

ZINGARELLI, J. E. B. **A revista Criança fala aos professores**: imagens de criança e a educação pré-escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

## Apêndice A - Inventário de edições e textos do *corpus*

O Quadro 38 traz o rol de textos/edições que integram o *corpus* desta pesquisa.

**Quadro 38** – *Corpus* da pesquisa “Discursos sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas [...]”: textos e edições.

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO	IDENTIFICAÇÃO DA EDIÇÃO
1	NE.T01 ed. esp. ago. 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier	NE ed. esp. ago. 2008a - Gestão escolar
2	NE.T02 ed. esp. ago. 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro	
3	NE.T03 ed. esp. ago. 2008a - Tempo de unir esforços - Gilda Cardoso de Araújo	
4	NE.T04 ed. esp. ago. 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho	NE ed. esp. ago. 2008b - Como chegar ao topo da educação
5	NE.T05 ed. esp. ago. 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade	
6	NE.T06 ed. esp. ago. 2009 - Ênfase em álgebra e funções - Luciana de Oliveira Gerzoschkowitz Moura	NE ed. esp. ago. 2009 - Prova Brasil
7	NE.T07 ed. esp. ago. 2009 - Foco em números e operações - Cleusa Capelossi	
8	NE.T08 ed. esp. ago. 2009 - Leitura em vários gêneros - Beatriz Gouveia e Kátia Brakling	
9	NE.T09 ed. esp. ago. 2009 - O texto, o autor e o leitor - Claudio Bazzoni	
10	NE.T10 ed. esp. ago. 2009 - Em outubro, uma nova avaliação - Iracy Paulina	
11	NE.T11 ed. esp. maio 2009 - Entrevista Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva - Ronaldo Nunes	NE ed. esp. maio 2009 - O que e como ensinar
12	NE.T12 ed. esp. out. 2009 - 10 ações para a rede - Iracy Paulina	NE ed. esp. out. 2009 - Quem é e o que pensa o diretor escolar
13	NE.T13 ed. esp. out. 2009 - O que faz e o que pensa o gestor escolar - Cinthia Rodrigues	
14	NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa	NE ed. esp. out. 2011 - Avaliações externas
15	NE.T15 ed. esp. out. 2011 - Entrevista Nigel Brooke - Dagmar Serpa	
16	NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações	

	externas - Dagmar Serpa	
17	NE.T17 ed. esp. ago. 2013 - Entrevista José Eustáquio Romão - Ana Ligia Scachetti	NE ed. esp. ago. 2013 - Pesquisas e Políticas
18	NE.T18 ed. esp. ago. 2013 - 8 propostas para a Educação - Camila Camilo e Fernanda Salla	
19	NE.T19 ed. esp. ago. 2013 - Um mergulho nas pesquisas educacionais - Ana Ligia Scachetti	
20	NE.T20 ed. 199 jan./fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.	NE ed. 199 jan./fev. 2007 - Avaliação
21	NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad - Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile	NE ed. 202 maio 2007 - Educação Ambiental
22	NE.T22 ed. 202 maio 2007- Educação na pauta - Gustavo Heidrich	
23	NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan	NE ed. 203 jun./jul. 2007 - Parceria das ONGs
24	NE.T24 ed. 209 jan./fev. 2008 - Combate à defasagem - Débora Menezes	NE ed. 209 jan./fev. 2008 - Currículo
25	NE.T25 ed. 213 jun./jul. 2008 - Provinha maluca - Beatriz Levischi	NE ed. 213 jun./jul. 2008 - O que e como ensinar
26	NE.T26 ed. 217 nov. 2008 - A maior e a melhor - Anderson Moço	NE ed. 217 nov. 2008 - Educação Infantil
27	NE.T27 ed. 217 nov. 2008 - Entrevista Andreas Schleicher - Paola Gentile	
28	NE.T28 ed. 220 mar. 2009 - Entrevista Jeremy Kilpatrick - Paula Sato	NE ed. 220 mar. 2009 - Trabalho em grupo
29	NE.T29 ed. 221 abr. 2009 - Alunos do campo participam da Prova Brasil - Beatriz Vichessi	NE ed. 221 abr. 2009 - A origem da vida
30	NE.T30 ed. 222 maio 2009 - A Prova Brasil em detalhes - Anderson Moço	NE ed. 222 maio 2009 - Abrimos a caixa preta da prova Brasil
31	NE.T31 ed. 222 maio 2009 - Como interpretar os resultados - Anderson Moço	
32	NE.T32 ed. 222 maio 2009 - Leitura de textos de gêneros diferentes - Anderson Moço	
33	NE.T33 ed. 222 maio 2009 - Leitura de textos de complexidade diferentes - Anderson Moço	
34	NE.T34 ed. 222 maio 2009 - Prova Brasil orientações didáticas - Anderson Moço	
35	NE.T35 ed. 222 maio 2009 - Rede pública avança mais que a privada - Beatriz Santomauro	

36	NE.T36 ed. 222 maio 2009 - Saeb vs Prova Brasil - Anderson Moço	
37	NE.T37 ed. 222 maio 2009 - Superando o atraso - Amanda Polato	
38	NE.T38 ed. 223 jun./jul. 2009 - A caixa preta da Prova Brasil de Matemática - Iracy Paulina	NE ed. 223 jun./jul. 2009 - A tecnologia que ajuda a ensinar
39	NE.T39 ed. 223 jun./jul. 2009 - Prova Brasil de Matemática 5º ano: espaço e forma - Iracy Paulina	
40	NE.T40 ed. 223 jun./jul. 2009 - Prova Brasil de Matemática 5º ano: grandezas e medidas - Iracy Paulina	
41	NE.T41 ed. 223 jun./jul. 2009 - Prova Brasil de Matemática 5º ano: números e operações - Iracy Paulina	
42	NE.T42 ed. 223 jun./jul. 2009 - Prova Brasil de Matemática 5º ano: tratamento da informação - Iracy Paulina	
43	NE.T43 ed. 227 nov. 2009 - Avaliação externa: vilã ou salvadora - Fernando José de Almeida	NE ed. 227 nov. 2009 - Educação à distância
44	NE.T44 ed. 234 ago. 2010 - O ideb melhorou, mas ainda não dá para comemorar - Cinthia Rodrigues e Rodrigo Ratier	NE ed. 234 ago. 2010 - Ler na escola
45	NE.T45 ed. 237 nov. 2010 - Estudo foca alunos com fraco desempenho em Matemática - Elisângela Fernandes	NE ed. 237 nov. 2010 - 5 etapas da boa pesquisa
46	NE.T46 ed. 239 jan./fev. 2011 - O desenvolvimento do país é possível sem educação? - Rodrigo Ratier	NE ed. 239 jan./fev. 2011 - Alfabetização
47	NE.T47 ed. 240 mar. 2011 - O Pisa além do ranking - Fernanda Salla	NE ed. 240 mar. 2011 - 15 mitos da educação
48	NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal - Elisângela Fernandes	NE ed. 242 maio 2011 - O desafio de seguir em frente
49	NE.T49 ed. 243 jun./jul. 2011 - Avaliação e autoavaliação devem andar juntas - Luis Carlos de Menezes	NE ed. 243 jun./jul. 2011 - Lição de casa
50	NE.T50 ed. 247 nov. 2011 - Avaliação externa x melhoria da educação - Luis Carlos de Menezes	NE ed. 247 nov. 2011 - 5 dicas de estudo
51	NE.T51 ed. 252 maio 2012 - Pisa será aplicado em maio e terá questões no computador - Elisa Meirelles, Camila Camilo e Mariana Queen.	NE ed. 252 maio 2012 - Sustentabilidade
52	NE.T52 ed. 254 ago. 2012 - Ideb 2011: país avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes	NE ed. 254 ago. 2012 - Gramática
53	NE.T53 ed. 255 set. 2012 - Mais de 30% dos alunos estão abaixo do básico em Matemática no 5º ano - Bruna	NE ed. 255 set. 2012 -

	Nicolielo e Wellington Soares	Turma heterogênea
54	NE.T54 ed. 256 out. 2012 - Ideb mais que uma fábrica de rankings - Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes	NE ed. 256 out. 2012 - Gestão da sala de aula
55	NE.T55 ed. 261 abr. 2013 - Por que o Brasil precisa investir mais em educação - Wellington Soares e Elisa Meirelles	NE ed. 261 abr. 2013 - Todos podem ler e escrever assim
56	NE.T56 ed. 266 out. 2013 - Falta transparência na aplicação da Prova de Ciências - Elisângela Fernandes	NE ed. 266 out. 2013 - Clima para aprender
57	NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira	NE ed. 269 fev. 2014 - Aulas show de bola
58	NE.T58 ed. 271 abr. 2014 - Condições sociais impactam Ideb - Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel	NE ed. 271 abr. 2014 - Avaliação processual
59	NE.T59 ed. 271 abr. 2014 - Notas e salários têm relação - Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel	
60	NE.T60 ed. 275 set. 2014 - Base Nacional comum curricular: o que é isso? - Camila Camilo	NE ed. 275 set. 2014 - Currículo nacional
61	NE.T61 ed. 275 set 2014 - Entenda por que os resultados de Ciência deixam a desejar - Elisa Meirelles e Sophia Winkel	
62	NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco	NE ed. 277 nov. 2014 - Isto é Brasil
63	PP.T01 ed. 76 ago. 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade	PP ed. 76 ago. 2007 - Grande ideia: livros de pequeno custo
64	PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes - Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva	PP ed. 77 out. 2007 - Educação infantil e desigualdade
65	PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade	
66	PP.T04 ed. 78 dez. 2007 - Indicadores Educacionais - Cristina Almeida Cunha Filgueiras	PP ed. 78 dez. 2007 - A escrita e o diário reflexivo
67	PP.T05 ed. 81 jun. 2008 - Entrevista Raquel Elizabete de Souza - Juliana Ângelo Gonçalves e Rosângela Guerra	PP ed. 81 jun. 2008 - A reinvenção da alfabetização
68	PP.T06 ed. 84 dez. 2008 - A escola e o direito de aprender dos alunos - José Francisco Soares	PP ed. 84 dez. 2008 - Cultura negra na escola
69	PP.T07 ed. 88 ago. 2009 - Novos desafios da escola - Regina Leite Garcia	PP 88 ago. 2009 - Os desafios da escola contemporânea

70	PP.T08 ed. 91 fev. 2010 - Avaliar para ensinar e aprender com qualidade - Marita Andrade	PP ed. 91 fev. 2010 - Pierre Lévy: o sociólogo do ciberespaço
71	PP.T09 ed. 100 ago. 2011 - Entrevista Ana Lúcia Gazzola - Rosângela Guerra	PP ed. 100 ago. 2011 - Especial edição 100: Demerval Saviani
72	PP.T10 ed. 100 ago. 2011 - O livro didático e o mercado de apostilas - Carlos Roberto Jamil Cury	
73	PP.T11 ed. 107 out. 2012 - Entrevista Magda Soares - Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado	PP ed. 107 out. 2012 - Entrevista com Magda Soares: as avaliações externas estão definindo o currículo no Brasil
74	PP.T12 ed. 113 out. 2013 - Entrevista Mozart Neves Ramos - Rosângela Guerra	PP ed. 113 out. 2013 - Brincar em tempos digitais
75	PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa - Xavier Bonal	PP ed. 114 dez. 2013 - Música na educação infantil
76	PP.T14 ed. 120 dez. 2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes	PP ed. 120 dez. 2014 - Entrevista com Sírio Possenti: ensino de língua materna
77	PP.T15 ed. 120 dez. 2014 - Uma década para construir educação de qualidade - Marita Andrade	
78	RP.T01 ed. 43 ago. 2007 – Melhores rumos para a reforma educacional – Andy Hargreaves e Dean Fink	RP ed. 43 ago. 2007 – Histórias de vida e aprendizagem
79	RP.T02 ed. 45 fev. 2008 – A vida dos estudantes e a política de reforma curricular - Michael W. Apple	RP ed. 45 fev. 2008 - Inteligência e currículo. Que crianças queremos formar?
80	RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo	RP ed. 47 ago. 2008 – Mateologia, zero. Matemática, dez
81	RP.T04 ed. 51 ago. 2009 – Mais oportunidades - Meire Cavalcante	RP ed. 51 ago. 2009 – Educação integral: a relação da escola com a cultura e a sociedade
82	RP.T05 ed. 53 fev. 2010 - Muito trabalho pela frente - Meire Cavalcante	RP ed. 53 fev. 2010 - Educação 2010: Do que o Brasil precisa?
83	RP.T06 ed. 56 nov. 2010 – Educação rural reprovada - Marcos Giesteira	RP ed 56 nov 2010 - Como as tecnologias transformam



		(ou não) a educação
84	RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira	RP ed. 57 fev. 2011 - A matemática em questão
85	RP.T08 ed. 57 fev. 2011 – Diálogo entre pesquisa e escola - Revista Pátio	
86	RP.T09 ed. 58. maio 2011 – Entrevista Mozart Neves Ramos: Educação na pauta da sociedade - Cristiane Marangon e Meire Cavalcante	RP ed. n. 58. maio 2011 - Aprendizagem além da escola
87	RP.T10 ed. 59 ago. 2011 – A partida inesperada do “Comandante da Educação” – Maria Helena Guimarães de Castro	RP ed. 59 ago. 2011 – O fascinante e despovoado mundo da leitura
88	RP.T11 ed. 60 nov. 2011 – Trabalho em sintonia - Cristiane Marangon	RP ed. 60 nov. 2011 – Falso ou verdadeiro? Como as crenças equivocadas atrapalham a educação
89	RP.T12 ed. 60 nov. 2011 – A importante parceria entre família e escola – Andrea Ramal	
90	RP.T13 ed. 60 nov. 2011 – Entrevista Guiomar Namó de Mello: Os mitos em confronto com a realidade - Cristiane Marangon	
91	RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira	RP ed. 61 fev. 2012 – Neurociências na sala de aula
92	RP.T15 ed. 61 fev. 2012 – Neurociências na prática – Elvira Souza Lima	
93	RP.T16 ed. 63 ago. 2012 – Avaliar para aprender – Neus Sanmartí	RP ed. 63 ago. 2012 - Os diferentes objetivos da avaliação
94	RP.T17 ed. 64 nov. 2012 – O bê-á-bá do Brasil – Silvana Azevedo	RP ed. 64 nov. 2012 - Sua escola é sustentável?
95	RP.T18 ed. 65 fev. 2013 – Excelência: o que será? – José Pacheco	RP ed. 65 fev. 2013 - O que é uma escola de excelência?
96	RP.T19 ed. 65 fev. 2013 – Um caminho melhor para a educação no Brasil em 2013 - Andy Hargreaves e Dennis Shirley	
97	RP.T20 ed. 65 fev. 2013 - A excelência está em potencializar o ensino público - Francisco Imbernón	
98	RP.T21 ed. 65 fev. 2013 – Entrevista Gordon Freedman: Cidadão para o mundo do futuro – Maria Fernanda Vomero	
99	RP.T22 ed. 65 fev. 2013 – O que é uma escola de excelência – Márcia Rosiello Zenker	

100	RP.T23 ed. 65 fev. 2013 – Investimento na excelência – Silvana Azevedo	
101	RP.T24 ed. 65 fev. 2013 – Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira – Andréa Serpa	
102	RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira	RP ed. 66 maio 2013 - A escrita dos nativos digitais
103	RP.T26 ed. 67 ago. 2013 – Questionamentos em uma época de crescimento econômico – Sergio Haddad	RP ed. 67 ago. 2013 - A educação pode salvar o Brasil?
104	RP.T27 ed. 67 ago. 2013 – Educação e desenvolvimento – Maria Malta Campos	
105	RP.T28 ed. 67 ago. 2013 – Entrevista José Pacheco: Esperança de um Brasil melhor – Revista Pátio	
106	RP.T29 ed. 67 ago. 2013 – Educação sem fins lucrativos - Cristiane Marangon	
107	RP.T30 ed. n. 70 maio 2014 – O gosto pelos números na base da aprendizagem - Marcos Giesteira	RP ed. n. 70 maio 2014 - A história e suas releituras

**Fonte:** elaboração própria.

## Apêndice B - Inventário de enunciadores do *corpus*

O Quadro 39 traz o rol de sujeitos/enunciadores que integram o *corpus* desta pesquisa.

**Quadro 39** - *Corpus* da pesquisa “Discursos sobre avaliações em larga escala em revistas pedagógicas [...]”: identificação dos sujeitos/enunciadores (e seus enunciados).

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO/ENUNCIADOR
1	Consultoria McKinsey [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]
2	Mona Mourshed, consultora educacional, Consultoria McKinsey [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier].
3	Maria de Salette Silva, consultora educacional, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF [NE.T1 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]
4	José Marcelino, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]
5	Rodrigo Ratier, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T01 ed. esp. ago 2008a - O caminho para qualidade - Rodrigo Ratier]
6	Consultoria McKinsey [NE.T02 ed. esp. ago 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro]
7	Reikko Laukkanen, conselheiro nacional de educação, Conselho Nacional de Educação da Finlândia [NE.T02 ed. esp. ago 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro]
8	Regina Scarpa, coordenadora, Fundação Victor Civita [NE.T02 ed. esp. ago 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro]
9	Beatriz Santomauro, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T02 ed. esp. ago 2008a - Como não deixar ninguém para trás - Beatriz Santomauro]
10	Gilda Cardoso de Araújo, docente, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES [NE.T03 ed. esp. ago 2008b - Tempo de unir esforços - Gilda Cardoso de Araújo]
11	Suzana Maria Cavalcante Loiola, diretora escolar, EE Anita Gayoso (Teresina - PI) [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
12	Horácio Almendra, presidente, Instituto Qualidade no Ensino – IQE [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
13	Ilona Becskeházy, diretora executiva, Fundação Leman [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
14	Maria do Socorro Silva, diretora escolar, Centro de Ensino Experimental Escola Técnica do Agreste (Bezerros - PE) [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
15	Aline Santos da Silva, diretora escolar, EE Novo Horizonte (Palmas - TO) [NE.T04 ed.

	esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
16	Rosângela Macedo Moura, diretora escolar, EE Francisco Brasiense Fusco (São Paulo - SP) [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
17	Maria Olyntho, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T04 ed. esp. ago 2008b - De mãos dadas por uma educação - Maria Olyntho]
18	Romualdo Luiz Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]
19	Amauri Gremaud, diretor, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]
20	José Marcelino de Rezende Pinto, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]
21	Luiza Andrade, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T05 ed. esp. ago 2008b - O valor das provas - Luiza Andrade]
22	Luciana de Oliveira Gerzoschkowitz Moura, consultora em Matemática e professora, Escola da Vila (São Paulo - SP) [NE.T06 ed. esp. ago 2009 - Ênfase em álgebra e funções - Luciana de Oliveira Gerzoschkowitz Moura]
23	Cleusa Capelossi, consultora em Matemática e professora, Escola da Vila (São Paulo - SP) [NE.T07 ed. esp. ago 2009 - Foco em números e operações - Cleusa Capelossi]
24	Beatriz Gouveia, coordenadora, Instituto Avisa Lá; Kátia Brakling, docente, Instituto Superior de Educação Vera Cruz [NE.T07 ed. esp. ago 2009 - Leitura em vários gêneros - Beatriz Gouveia e Kátia Brakling]
25	Claudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [NE.T09 ed. esp. ago 2009 - O texto, o autor e o leitor - Claudio Bazzoni]
26	Frederico Neves Condé, coordenador, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T10 ed. esp. ago 2009 - Em outubro, uma nova avaliação - Iracy Paulina]
27	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquer Consultores [NE.T10 ed. esp. ago 2009 - Em outubro, uma nova avaliação - Iracy Paulina]
28	Iracy Paulina, jornalista, Nova Escola [NE.T10 ed. esp. ago 2009 - Em outubro, uma nova avaliação - Iracy Paulina]
29	Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, secretária de educação básica, Ministério da Educação - MEC [NE.T11 ed. esp. maio 2009 - Entrevista Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva - Ronaldo Nunes]
30	Ronaldo Nunes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T11 ed. esp. maio 2009 - Entrevista Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva - Ronaldo Nunes]
31	Fundação Carlos Chagas - FCC, pesquisa "Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz" [NE.T12 ed. esp. out. 2009 - 10 ações para a rede - Iracy Paulina]
32	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T12 ed. esp. out. 2009 - 10 ações

	para a rede - Iracy Paulina]
33	Fundação Victor Civita - FVC, “Perfil do diretor escolar” [NE.T13 ed. esp. out. 2009 - O que faz e o que pensa o gestor escolar - Cinthia Rodrigues]
34	Cinthia Rodrigues, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T13 ed. esp. out. 2009 - O que faz e o que pensa o gestor escolar - Cinthia Rodrigues]
35	Fundação Victor Civita - FVC, “A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados” [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
36	Thereza Penna Firme, coordenadora, Fundação Cesgranrio [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
37	Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
38	Mozart Neves Ramos, consultor educacional, Todos pela Educação [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
39	Sandra Zákia, docente, Universidade de São Paulo – USP [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
40	Dagmar Serpa, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T14 ed. esp. out. 2011 - Resultados de Avaliações externas ganham diferentes usos - Dagmar Serpa]
41	Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [NE.T15 ed. esp. out. 2011 - Entrevista Nigel Brooke – Dagmar Serpa]
42	Dagmar Serpa, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T15 ed. esp. out. 2011 - Entrevista Nigel Brooke – Dagmar Serpa]
43	Nigel Brooke, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
44	Tufi Machado, docente, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
45	José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
46	Mozart Neves Ramos, consultor educacional, Todos pela Educação – TPE [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
47	Dalton Francisco de Andrade, docente, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
48	Fundação Victor Civita - FVC [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
49	Wanda Engel, superintendente, Instituto Unibanco [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
50	Sônia Andere Cruz, subsecretária, Secretaria de Educação de Minas Gerais [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]

51	Maria Iaci Pequeno, assessora técnica, Secretaria da Educação do Estado do Ceará [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
52	Ruben Klein, consultor, Fundação Cesgranrio [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
53	Romualdo Portella, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
54	Antonio Augusto Batista, coordenador, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
55	Dagmar Serpa, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
56	José Eustáquio Romão, diretor, Universidade Nove de Julho - Uninove [NE.T16 ed. esp. out. 2011 - 8 mitos sobre avaliações externas - Dagmar Serpa]
57	José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [NE.T18 ed. esp. ago 2013 – 8 propostas para a Educação - Camila Camilo e Fernanda Salla]
58	Sofia Lerche Vieira, docente, Universidade Estadual do Ceará - UECE [NE.T19 ed. esp. ago 2013 – Um mergulho nas pesquisas educacionais - Ana Ligia Scachetti]
59	Jorge Werthein, assessor especial, Organização dos Estados IberoAmericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
60	Pedro Demo, docente, Universidade de Brasília - UnB [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
61	Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas – FGV [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
62	Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
63	Elielton Moreira Riguetti, diretor escolar, CIEP 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves (Trajano de Moraes - RJ) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
64	Antonio José Gaio, diretor, Colégio Estadual Januário de Toledo Pizza (São Sebastião do Alto - RJ) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
65	Jaurisa Correa Barros, diretora, EM Barão do Amapá (Duque de Caxias - RJ) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
66	Milena Prandi Vieira Ribeiro Ferreira, diretora, EMEF Professora Helena Borsetti (Matão - SP) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
67	Mara Silvia Vieira Ferreira, professora, EMEF Professora Helena Borsetti (Matão - SP) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]

68	Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora, EMEF Professora Leonor Mendes de Barros (Barra do Chapéu - SP) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
69	Maria Aparecida Delorenzo Penocco, professora, EE Carvalho Brito (Guaranésia - MG) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
70	Maria Cristina Braz Henualy, coordenadora pedagógica, EE Carvalho Brito (Guaranésia - MG) [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
71	Débora Didonê et al., jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T20 ed. 199 jan. fev. 2007 - O papel da Avaliação - Débora Didonê et al.]
72	Fernando Haddad, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad – Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile]
73	Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T21 ed. 202 maio 2007- Entrevista Fernando Haddad – Gabriel Pillar Grossie e Paola Gentile]
74	Maria Auxiliadora Seabra, presidente, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, secretária estadual de Educação, Tocantins [NE.T22 ed. 202 maio 2007- Educação na pauta - Gustavo Heidrich]
75	Vera Lúcia do Nascimento, professora, EMEFM Mário Borelli Thomaz (Porto Ferreira – SP) [NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan]
76	Apparecido Espírito Santo, diretor escolar, EMEFM Mário Borelli Thomaz [NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan]
77	Maria Cecília Gallo Rossi, secretária de Educação, Secretaria de Educação do Município de Porto Ferreira - SP [NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan]
78	Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan]
79	Deborah Trevizan, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T23 ed. 203 jun./jul. 2007 - As lições do primeiro colocado no Ideb - Deborah Trevizan]
80	Maria Helena Guimarães de Castro, secretária de Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo [NE.T24 ed. 209 jan./fev. 2008 - Combate à defasagem - Débora Menezes]
81	Alexandre Schneider, secretário de Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [NE.T24 ed. 209 jan./fev. 2008 - Combate à defasagem - Débora Menezes]
82	Débora Menezes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T24 ed. 209 jan./fev. 2008 - Combate à defasagem - Débora Menezes]
83	Beatriz Levischi, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T25 ed. 213 jun./jul. 2008 - Provinha maluca - Beatriz Levischi]
84	Vandelin Borguezon, coordenador geral, Instituto Estadual de Educação (Florianópolis)

	– SC) [NE.T26 ed. 217 nov. 2008 - A maior e a melhor - Anderson Moço]
85	Anderson Moço, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T26 ed. 217 nov. 2008 - A maior e a melhor - Anderson Moço]
86	Andreas Schleicher, responsável pelo Pisa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE [NE.T27 ed. 217 nov. 2008 - Entrevista Andreas Schleicher – Paola Gentile]
87	Paola Gentile, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T27 ed. 217 nov. 2008 - Entrevista Andreas Schleicher – Paola Gentile]
88	Jeremy Kilpatrick, docente, Universidade da Geórgia (EUA) [NE.T28 ed. 220 mar. 2009 Entrevista Jeremy Kilpatrick – Paula Sato]
89	Elisabete Monteiro, docente, Universidade Estadual da Bahia - Uneb [NE.T29 ed. 221 abr 2009 - Alunos do campo participam da Prova Brasil - Beatriz Vichessi]
90	Beatriz Vichessi, jornalista-repórter, Nova Escola [NE.T29 ed. 221 abr 2009 - Alunos do campo participam da Prova Brasil - Beatriz Vichessi]
91	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar Consultores [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]
92	Maria Inês Pestana, diretora, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]
93	Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]
94	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar Consultores [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]
95	Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola [NE.T30 ed. 222 maio 2009 – A Prova Brasil em detalhes – Anderson Moço]
96	Maria Teresa Tedesco, professora, Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [NE.T32 ed. 222 maio 2009 – Leitura de textos de gêneros diferentes – Anderson Moço]
97	Kátia Brakling, docente, Instituto Superior de Educação Vera Cruz [NE.T32 ed. 222 maio 2009 – Leitura de textos de gêneros diferentes – Anderson Moço]
98	Anderson Moço, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T32 ed. 222 maio 2009 – Leitura de textos de gêneros diferentes – Anderson Moço]
99	Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola [NE.T33 ed. 222 maio 2009 – Leitura de textos de complexidade diferentes – Anderson Moço]
100	Kátia Bräkling e Beatriz Gouveia, consultoras educacionais, Instituto Educacional Vera Cruz e Instituto Avisa Lá [NE.T34 ed. 222 maio 2009 – Prova Brasil orientações didáticas – Anderson Moço]
101	Anderson Moço, jornalista – repórter, Nova Escola [NE.T34 ed. 222 maio 2009 – Prova Brasil orientações didáticas – Anderson Moço]



102	Heliton Ribeiro Tavares, diretor, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [NE.T35 ed. 222 maio 2009 – Rede pública avança mais que a privada - Beatriz Santomauro]
103	Beatriz Santomauro, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T35 ed. 222 maio 2009 – Rede pública avança mais que a privada - Beatriz Santomauro]
104	Maria Inês Pestana, diretora, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T36 ed. 222 maio 2009 – Saeb vs Prova Brasil - Anderson Moço]
105	Anderson Moço, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T36 ed. 222 maio 2009 – Saeb vs Prova Brasil - Anderson Moço]
106	Amanda Polato, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T37 ed. 222 maio 2009 – Superando o atraso - Amanda Polato]
107	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar Consultores [NE.T38 ed. 223 jun./jul. 2009 - A caixa preta da Prova Brasil de Matemática - Iracy Paulina]
108	Edda Curi, docente, Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo – SP) [NE.T38 ed. 223 jun./jul. 2009 - A caixa preta da Prova Brasil de Matemática - Iracy Paulina]
109	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T38 ed. 223 jun./jul. 2009 - A caixa preta da Prova Brasil de Matemática - Iracy Paulina]
110	Edda Curi, docente, Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo – SP) [NE.T39 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: espaço e forma - Iracy Paulina]
111	Priscila Monteiro, especialista em Matemática, Secretaria de Educação da Prefeitura de São Caetano do Sul (SP) [NE.T39 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: espaço e forma - Iracy Paulina]
112	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T39 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: espaço e forma - Iracy Paulina]
113	Edda Curi, docente, Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo - SP) [NE.T40 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: grandezas e medidas - Iracy Paulina]
114	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T40 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: grandezas e medidas - Iracy Paulina]
115	Daniela Padovan, coordenadora pedagógica, rede municipal de ensino de São Paulo [NE.T41 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: números e operações - Iracy Paulina]
116	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T41 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: números e operações - Iracy Paulina]
117	Iracy Paulina, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T42 ed. 223 jun./jul. 2009 – Prova Brasil de Matemática 5º ano: tratamento da informação - Iracy Paulina]
118	Fundação Victor Civita - FVC, “Perfil dos Diretores de Escolas da Rede Pública” [NE.T43 ed. 227 nov. 2009 - Avaliação externa: vilã ou salvadora - Fernando José de

	Almeida]
119	Fernando José de Almeida, docente, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP [NE.T43 ed. 227 nov. 2009 - Avaliação externa: vilã ou salvadora - Fernando José de Almeida]
120	Cinthia Rodrigues e Rodrigo Ratier, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T44 ed. 234 ago 2010 - O Ideb melhorou, mas ainda não dá para comemorar - Cinthia Rodrigues e Rodrigo Ratier]
121	Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T45 ed. 237 nov. 2010 - Estudo foca alunos com fraco desempenho em Matemática - Elisângela Fernandes]
122	Todos pela Educação, “De Olho nas Metas” [NE.T46 ed. 239 jan./fev. 2011 - O desenvolvimento do país é possível sem educação? - Rodrigo Ratier]
123	Rodrigo Ratier, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T46 ed. 239 jan./fev. 2011 - O desenvolvimento do país é possível sem educação? - Rodrigo Ratier]
124	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, “Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do (Resultados do Pisa 2009: O Que os Estudantes Sabem e Podem Fazer)” [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]
125	Gisele Gama Andrade, consultora educacional, Abaquar Consultores [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]
126	Emilia Ferreira, docente, Instituto Nacional Politécnico (Cidade do México) [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]
127	Fernanda Salla, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T47 ed. 240 mar 2011 O Pisa além do ranking - Fernanda Salla]
128	Maria Alice Setubal, presidente do conselho de administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec [NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal – Elisângela Fernandes]
129	Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T48 ed. 242 maio 2011 - Entrevista Maria Alice Setubal – Elisângela Fernandes]
130	Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T49 ed. 243 jun./jul. 2011 - Avaliação e autoavaliação devem andar juntas - Luis Carlos de Menezes]
131	Luis Carlos de Menezes, docente, Universidade de São Paulo – USP [NE.T50 ed. 247 nov. 2011 - Avaliação externa x melhoria da educação - Luis Carlos de Menezes]
132	Elisa Meirelles, Camila Camilo e Mariana Queen, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T51 ed. 252 maio 2012 - Pisa será aplicado em maio e terá questões no computador – Elisa Meirelles, Camila Camilo e Mariana Queen]
133	Ruben Klein, especialista em estatística, Fundação Cesgranrio [NE.T52 ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: país avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
134	Aloizio Mercadante, ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [NE.T52

	ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: pais avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
135	Romualdo Portela, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T52 ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: pais avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
136	Cleuza Repulho, presidente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, secretária municipal de Educação, São Bernardo do Campo - SP [NE.T52 ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: pais avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
137	Maria Nilene Badeca da Costa, presidente, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, secretária estadual de Educação, Mato Grosso do Sul [NE.T52 ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: pais avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
138	Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T52 ed. 254 ago 2012 - Ideb 2011: pais avança nas séries iniciais, mas ainda enfrenta desafios nas etapas seguintes - Elisa Meirelles e Elisângela Fernandes]
139	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Pesquisa “Exclusão Intraescolar nas Escolas Públicas Brasileiras: Um Estudo com Dados da Prova Brasil 2005” [NE.T53 ed. 255 set. 2012 - Mais de 30% dos alunos estão abaixo do básico em Matemática no 5º ano – Bruna Nicolielo e Wellington Soares]
140	José Francisco Soares, especialista em avaliações, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG [NE.T53 ed. 255 set. 2012 - Mais de 30% dos alunos estão abaixo do básico em Matemática no 5º ano – Bruna Nicolielo e Wellington Soares]
141	Bruna Nicolielo e Wellington Soares, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T53 ed. 255 set. 2012 - Mais de 30% dos alunos estão abaixo do básico em Matemática no 5º ano – Bruna Nicolielo e Wellington Soares]
142	Fundação Victor Civita - FVC, “Perfil dos Diretores de Escola da Rede Pública” [NE.T54 ed. 256 out. 2012 - Ideb mais que uma fábrica de rankings - Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes]
143	Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T54 ed. 256 out. 2012 - Ideb mais que uma fábrica de rankings - Ana Ligia Scachetti e Elisângela Fernandes]
144	Wellington Soares e Elisa Meirelles, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T55 ed. 261 abr. 2013 - Por que o Brasil precisa investir mais em educação - Wellington Soares e Elisa Meirelles]
145	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [NE.T56 ed. 266 out. 2013 - Falta transparência na aplicação da Prova de Ciências - Elisângela Fernandes]
146	Elisângela Fernandes, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T56 ed. 266 out. 2013 - Falta transparência na aplicação da Prova de Ciências - Elisângela Fernandes]

147	Fundação Victor Civita - FVC, “Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil” [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]
148	Romualdo Portela de Oliveira, docente, Universidade de São Paulo - USP [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]
149	Ângelo Ricardo de Souza, docente, Universidade Federal do Paraná - UFPR [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]
150	Bianca Oliveira, jornalista-repórter, Nova Escola [NE.T57 ed. 269 fev. 2014 - Combate à desigualdade - Bianca Oliveira]
151	Paulo Corbucci e Eduardo Luiz Zen, pesquisadores, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea [NE.T58 ed. 271 abr. 2014 - Condições sociais impactam Ideb – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]
152	Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T58 ed. 271 abr. 2014 - Condições sociais impactam Ideb – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]
153	Fundação Itaú Social [NE.T59 ed. 271 abr. 2014 - Notas e salários têm relação – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]
154	Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T59 ed. 271 abr. 2014 - Notas e salários têm relação – Elisa Meirelles, Leonardo Sá, Paula Peres e Sophia Winkel]
155	Denis Mizne, diretor executivo, Fundação Lemann [NE.T60 ed. 275 set. 2014 - Base Nacional comum curricular: o que é isso? - Camila Camilo]
156	Camila Camilo, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T60 ed. 275 set. 2014 - Base Nacional comum curricular: o que é isso? - Camila Camilo]
157	Elisa Meirelles e Sophia Winkel, jornalista-repórter, Nova Escola [NE.T61 ed. 275 set 2014 Entenda por que os resultados de Ciência deixam a desejar - Elisa Meirelles e Sophia Winkel]
158	Fundação Lemann, “Excelência com Equidade” [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
159	Maria Janete Braga de Souza, diretora escolar, EM Maria Alves de Mesquita (Pedra Branca – CE) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
160	Leila Roque, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Palmas - TO [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
161	Maria de Fátima Pereira Sena, diretora escolar, EM Beatriz Rodrigues da Silva (Palmas – TO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
162	Francisco Alves Nascimento, professor de Matemática, EM Beatriz Rodrigues da Silva (Palmas – TO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]

163	Adriana dos Santos Almeida, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Acreúna - GO [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
164	Neusa da Silva Filho, coordenadora pedagógica, EM João Batista Filho (Acreúna – GO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
165	Margareth Martins Arantes, diretora escolar, EM João Batista Filho (Acreúna – GO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
166	Michele Morais Domingos, professora de Língua Portuguesa, EM Beatriz Rodrigues da Silva (Palmas - TO) [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
167	Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco, jornalista - repórter, Nova Escola [NE.T62 ed. 277 nov. 2014 - Foco na aprendizagem - Anna Rachel Ferreira e Bruno Mazzoco]
168	Sara Regina dos Santos Oliveira, diretora escolar, Escola Municipal Leonor Mendes de Barros (Barra do Chapéu – SP) [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
169	Sérgio Haddad, coordenador geral, ONG Ação Educativa [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
170	Todos pela Educação [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
171	Priscila Cruz, coordenadora executiva, Todos pela Educação [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
172	Ministério da Educação - MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
173	Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica [PP.T01 ed. 76 ago 2007 - Todos pela qualidade da educação - Marita Andrade]
174	Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]
175	Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva, jornalista - repórter, Presença Pedagógica [PP.T02 ed. 77 out. 2007 - Entrevista Reynaldo Fernandes – Marita Andrade, Regina Lúcia Couto de Melo e Sérgio Eustáquio da Silva]
176	Ministério da Educação – MEC e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Pesquisa “Aprova Brasil – o direito de aprender” [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]
177	Reynaldo Fernandes, presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita

	Andrade]
178	Inês Angelica Servidoni Nogueira Cabril, diretora escolar, Escola Municipal Professor José Negri (Sertãozinho – SP) [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]
179	Simone Barbosa, diretora escolar, Escola Municipal Primeiro de Maio (Salvador – BA) [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]
180	Lindalva Costa dos Santos de Lima, professora, Escola Municipal Primeiro de Maio (Salvador – BA) [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]
181	Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica [PP.T03 ed. 77 out. 2007 - Efeito escola - Marita Andrade]
182	Cristina Almeida Cunha Filgueiras, docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas [PP.T04 ed. 78 dez. 2007 - Indicadores Educacionais - Cristina Almeida Cunha Filgueiras]
183	Raquel Elizabete de Souza, subsecretária estadual de Educação, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG [PP.T05 ed. 81 jun. 2008 - Entrevista Raquel Elizabete de Souza – Juliana Ângelo Gonçalves e Rosângela Guerra]
184	José Francisco Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [PP.T06 ed. 84 dez. 2008 - A escola e o direito de aprender dos alunos - José Francisco Soares]
185	Regina Leite Garcia, docente, Universidade Federal Fluminense - UFF [PP.T07 ed. ago 2009 - Novos desafios da escola - Regina Leite Garcia]
186	Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica [PP.T08 ed. 91 fev. 2010 - Avaliar para ensinar e aprender com qualidade - Marita Andrade]
187	Ana Lúcia Gazzola, secretária estadual de Educação, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG [PP.T09 ed. 100 ago 2011 - Entrevista Ana Lúcia Gazzola – Rosângela Guerra]
188	Carlos Roberto Jamil Cury, docente, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas [PP.T10 ed. 100 ago 2011 – O livro didático e o mercado de apostilas - Carlos Roberto Jamil Cury]
189	Magda Soares, docente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG [PP.T11 ed. 107 out. 2012 - Entrevista Magda Soares – Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado]
190	Mozart Neves Ramos, conselheiro nacional de educação, Conselho Nacional de Educação - CNE [PP.T12 ed. 113 out. 2013 - Entrevista Mozart Neves Ramos – Rosângela Guerra]
191	Eric Hanushek, economista, Universidade de Stanford (EUA) [PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa - Xavier Bonal]
192	Xavier Bonal, docente, Universidade Autônoma de Barcelona [PP.T13 ed. 114 dez. 2013 - Os professores no centro da reforma educativa - Xavier Bonal]
193	Domingos Fernandes, docente, Universidade de Lisboa (Portugal) [PP.T14 ed. 120 dez.

	2014 - Avaliações externas e melhorias da aprendizagem - Domingos Fernandes]
194	Maria Nilene Badeca da Costa, presidente, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed, secretária estadual de Educação, Mato Grosso do Sul [PP.T15 ed. 120 dez. 2014 - Uma década para construir educação de qualidade - Marita Andrade]
195	Cleuza Repulho, presidente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, secretária municipal de Educação, São Bernardo do Campo - SP [PP.T15 ed. 120 dez. 2014 - Uma década para construir educação de qualidade - Marita Andrade]
196	Marita Andrade, jornalista - repórter, Presença Pedagógica [PP.T15 ed. 120 dez. 2014 - Uma década para construir educação de qualidade - Marita Andrade]
197	Andy Hargreaves, docente e pesquisador, Lynch School of Education, Boston College, Massachusetts (Estados Unidos) [RP.T01 ed. 43 ago. 2007 – Melhores rumos para a reforma educacional – Andy Hargreaves e Dean Fink]
198	Michael W. Apple, docente e pesquisador, Universidade de Wisconsin, Madison (Estados Unidos) [RP.T02 ed. 45 fev. 2008 – A vida dos estudantes e a política de reforma curricular - Michael W. Apple]
199	Paulo de Camargo, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]
200	Maria Isabel Azevedo Noronha, presidente de sindicato, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]
201	Fernando Haddad, Ministro da Educação, Ministério da Educação - MEC [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]
202	Simon Schwartzman, sociólogo, Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade - IETS [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]
203	Samuel Pessoa, economista, Fundação Getúlio Vargas - FGV [RP.T03 ed 47 ago. 2008 – Vale quanto ensina - Paulo de Camargo]
204	Meire Cavalcante, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T04 ed. 51 ago. 2009 – Mais oportunidades - Meire Cavalcante]
205	Meire Cavalcante, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T05 ed. 53 fev. 2010 - Muito trabalho pela frente - Meire Cavalcante]
206	Maria do Pillar, Secretária de Educação Básica, Ministério da Educação - MEC [RP.T05 ed. 53 fev. 2010 - Muito trabalho pela frente - Meire Cavalcante]
207	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T06 ed. 56 nov. 2010 – Educação rural reprovada - Marcos Giesteira]
208	Marcelo Garcia, secretário-executivo, Instituto CNA [RP.T06 ed. 56 nov. 2010 – Educação rural reprovada - Marcos Giesteira]
209	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira]
210	Maria Tereza Soares, docente e pesquisadora, Universidade Federal do Paraná – UFPR

	[RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira]
211	Kátia Cristina Smole, especialista em Matemática; coordenadora geral, Grupo Mathema [RP.T07 ed. 57 fev. 2011 – Números negativos - Marcos Giesteira]
212	Terezinha Nunes, docente e pesquisadora, Universidade de Oxford (Inglaterra) [RP.T08 ed. 57 fev. 2011 – Diálogo entre pesquisa e escola – Revista Pátio]
213	Mozart Neves Ramos, conselheiro de educação, Conselho Nacional de Educação – CNE [RP.T09 ed. 58. maio 2011 – Entrevista Mozart Neves Ramos: Educação na pauta da sociedade - Cristiane Marangon e Meire Cavalcante]
214	Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP; ex-presidente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [RP.T10 ed. 59 ago. 2011 – A partida inesperada do “Comandante da Educação” – Maria Helena Guimarães de Castro]
215	Cristiane Marangon, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T11 ed. 60 nov. 2011 – Trabalho em sintonia - Cristiane Marangon]
216	Andrea Ramal, consultora educacional; diretora, ID Projetos Educacionais [RP.T12 ed. 60 nov. 2011 – A importante parceria entre família e escola – Andrea Ramal]
217	Guiomar Namó de Mello, diretora-executiva, Fundação Victor Civita [RP.T13 ed. 60 nov. 2011 – Entrevista Guiomar Namó de Mello: Os mitos em confronto com a realidade - Cristiane Marangon]
218	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
219	Maria Helena Guimarães de Castro, ex-Secretária de Educação, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
220	Beatriz Cardoso, especialista em educação; presidente de ONG, Comunidade Educativa – Cedac [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
221	João Galvão Bacchetto, diretor de avaliação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
222	Priscilla Cruz, diretora-executiva, Todos Pela Educação – TPE [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
223	César Callegari, conselheiro de educação, Conselho Nacional de Educação - CNE [RP.T14 ed. 61 fev. 2012 – Olhos voltados para o oriente - Marcos Giesteira]
224	Elvira Souza Lima, consultora educacional; blogueira, Blog Elvira Souza Lima [RP.T15 ed. 61 fev. 2012 – Neurociências na prática – Elvira Souza Lima]
225	Neus Sanmartí, docente-pesquisador, Universidad Autónoma de Barcelona (Espanha) [RP.T16 ed. 63 ago. 2012 – Avaliar para aprender – Neus Sanmartí]
226	Silvana Azevedo, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T17 ed. 64 nov. 2012 – O bê-á-bá do Brasil – Silvana Azevedo]



227	Nila Alves de Rezende, secretária municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa – MG [RP.T17 ed. 64 nov. 2012 – O bê-á-bá do Brasil – Silvana Azevedo]
228	José Pacheco, educador, Projeto Âncora [RP.T18 ed. 65 fev. 2013 – Excelência: o que será? – José Pacheco]
229	Andy Hargreaves, docente e pesquisador, Lynch School of Education - Boston College (EUA) [RP.T19 ed. 65 fev. 2013 – Um caminho melhor para a educação no Brasil em 2013 - Andy Hargreaves e Dennis Shirley]
230	Francisco Imbernón, docente e pesquisador, Universidade de Barcelona (Espanha) [RP.T20 ed. 65 fev. 2013 - A excelência está em potencializar o ensino público - Francisco Imbernón]
231	Gordon Freedman, coordenador de ONG, National Laboratory for Education Transformation – NLET [RP.T21 ed. 65 fev. 2013 – Entrevista Gordon Freedman: Cidadão para o mundo do futuro – Maria Fernanda Vomero]
232	Márcia Rosiello Zenker, consultora educacional, Humus – Consultoria em Educação [RP.T22 ed. 65 fev. 2013 – O que é uma escola de excelência – Márcia Rosiello Zenker]
233	Silvana Azevedo, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T23 ed. 65 fev. 2013 – Investimento na excelência – Silvana Azevedo]
234	Andréa Serpa, docente e pesquisadora, Universidade Federal Fluminense – UFF [RP.T24 ed. 65 fev. 2013 – Avaliação e neotecnicismo na educação brasileira – Andréa Serpa]
235	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]
236	Meryna Rosa, coordenadora de educação básica, Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEEP [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]
237	Mônica Ribeiro da Silva, docente e pesquisadora, Universidade Federal do Paraná – UFPR [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]
238	Guiomar Namó de Mello, conselheira estadual de educação; presidente do CEE/SP, Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]
239	Priscilla Cruz, diretora-executiva, Movimento Todos Pela Educação - TPE [RP.T25 ed. 66 maio 2013 – Maior espaço no currículo - Marcos Giesteira]
240	Sergio Haddad, dirigente de ONG, Ação Educativa [RP.T26 ed. 67 ago. 2013 – Questionamentos em uma época de crescimento econômico – Sergio Haddad]
241	Maria Malta Campos, docente e pesquisadora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP [RP.T27 ed. 67 ago. 2013 – Educação e desenvolvimento – Maria Malta Campos]
242	José Pacheco, dirigente de ONG, Projeto Âncora [RP.T28 ed. 67 ago. 2013 –

	Entrevista José Pacheco: Esperança de um Brasil melhor – Revista Pátio]
243	Cristiane Marangon, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T29 ed. 67 ago. 2013 – Educação sem fins lucrativos - Cristiane Marangon]
244	Marcos Giesteira, jornalista-repórter, Revista Pátio [RP.T30 ed. n. 70 maio 2014 – O gosto pelos números na base da aprendizagem - Marcos Giesteira]